



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Departamento de Educación y Psicología Social

***Estilos de socialización parental y violencia
filioparental en la adolescencia***

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Candelaria Terceño Solozano

Dirigida por:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. Gonzalo del Moral Arroyo

Dr. Cristian Suárez Relinque

Sevilla, 2017

El principio de este trabajo de investigación es un agradecimiento. Un gracias enorme, por vuestra generosidad y ayuda, por vuestro cariño y apoyo, y es que sin vosotros, mis directores de tesis, nada de esto hubiera sucedido.

A mi madre, que luchó con todas sus fuerzas por la vida, sin perder ni un día la sonrisa.

A mis hermanas el refugio de tantas cosas.

A mi hijo por su cariño cada día.

Esta Tesis ha sido elaborada en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 *La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica*, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y del Proyecto de Investigación FP7-PEOPLE-2012-IRSES N° 318960 GENDERCIT, subvencionado por el Subprograma People del 7º Programa Marco Europeo de I+D dentro del Programa Marie Curie Action.

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN

Agradecimientos	23
Introducción	27

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. La adolescencia como período de transición	31
2. Distintos modelos teóricos que orientan las investigaciones sobre adolescencia	34
3. Cambios y transformaciones en la etapa adolescente	37
3.1.- Cambios físicos.....	37
3.2.- Cambios psicológicos.....	39
3.3.- Cambios sociales.....	48
4. Funcionamiento familiar	57
4.1. Concepto de familia.....	57
4.2. Diversidad de formas familiares.....	60
4.3. Funciones de la familia.....	65
5. La familia como contexto de socialización: Estilos parentales de socialización	69
5.1. Objetivos de la socialización familiar.....	70
5.2. Estilos de socialización familiar.....	73
6. Estilos parentales y ajuste en la adolescencia	83
6.1. Socialización parental y violencia en la adolescencia.....	85
6.1.1. Socialización parental y violencia escolar.....	86
6.1.2. Socialización parental y violencia filioparental.....	88
6.1.3. Socialización parental y violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia.....	89
7. Violencia filio-parental	93
7.1. Consideración conceptual de la violencia filio-parental.....	93
7.2. Variables sociodemográficas de agresores y víctimas.....	97
7.2.1. Sexo y edad del agresor.....	98
7.2.2. Los progenitores: víctimas de la agresión.....	100
7.2.3. Nivel socio-económico.....	101
7.2.4. Estructura familiar.....	102

7.2.5. Lugar en la fratría.....	102
7.3. Factores de riesgo asociados con el abuso parental.....	103
7.3.1. Factores individuales.....	103
7.3.2. Factores familiares.....	106
7.3.3. Factores socio-educativos.....	108
Objetivos de la investigación.....	113

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO II

MÉTODO

1. Variables del estudio.....	117
2. Universo y muestra.....	117
3. Instrumentos.....	131
4. Procedimiento.....	165
5. Diseño metodológico.....	167
5.1. Datos perdidos (casos atípicos).....	167
5.2. Variables (dependientes e independientes) del estudio.....	168
5.3. Análisis de datos.....	170

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. Análisis de correlaciones.....	173
1.1. Análisis de correlaciones de variables de ámbito individual.....	174
1.2. Análisis de correlaciones de variables de ámbito familiar.....	175
1.3. Análisis de correlaciones de variables de ámbito escolar.....	176
1.4. Análisis de correlaciones de la variable estilos de socialización con las variables del estudio.....	176
1.4.1. Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables individuales.....	179
1.4.2. Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables familiares.....	181
1.4.3. Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables escolares.....	182
1.5. Análisis de correlaciones de violencia filio-parental y las variables del estudio.....	

(individual, familiar y escolar).....	182
1.5.1. Análisis de correlaciones de violencia filio-parental y las variables individuales.....	182
1.5.2. Análisis de correlaciones de violencia filio-parental y las variables familiares.....	184
1.5.3. Análisis de correlaciones de violencia filio-parental y las variables escolares.....	186
1.6. Análisis de correlaciones de variables estilos de socialización y violencia filio-parental.....	187
2. Análisis de conglomerados, K-medias y discriminantes.....	189
2.1. Análisis de conglomerados en dos fases para violencia filio-parental sin violencia económica.....	190
2.1.1. Violencia filio-parental para ambos progenitores.....	190
2.1.2. Violencia filio-parental hacia la madre.....	193
2.1.3. Violencia filio-parental hacia el padre.....	196
2.2. Análisis de contingencia de los conglomerados de la violencia filio-parental.....	196
2.2.1. Tabla de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental hacia ambos progenitores por sexo.....	197
2.2.2. Tablas de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental madre por sexo.....	198
2.2.3. Tablas de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental padre por sexo.....	199
2.2.4. Representaciones gráficas de la violencia filio-parental por sexo de los hijos y de los progenitores.....	199
2.3. Análisis de conglomerados de violencia filio-parental incluyendo sexo.....	207
2.4. Análisis discriminante de violencia filio-parental.....	209
2.4.1. Discriminante alta vs moderada violencia filio-parental.....	209
2.4.2. Discriminante baja vs moderada violencia filio-parental.....	213
3. MANOVAS y ANOVAS.....	216
3.1. Resultados de los MANOVAS y ANOVAS de Estilos de Socialización parental, edad y sexo.....	216
3.1.1. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y sexo. Variables individuales.....	216
3.1.2. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y sexo. Variables familiares.....	218

3.1.3. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y sexo. Variables escolares.....	222
3.1.4. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y edad. Variables individuales.....	227
3.1.5. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y edad. Variables familiares.....	230
3.1.6. Modelo lineal general Estilos de Socialización parental y edad. Variables escolares.....	233
3.2. Violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar).....	241
3.2.1. Modelo lineal general violencia filio-parental y sexo. Variables individuales.....	241
3.2.2. Modelo lineal general violencia filio-parental y sexo. Variables familiares.....	246
3.2.3. Modelo lineal general violencia filio-parental y sexo. Variables escolares.....	248
3.2.4. Modelo lineal general violencia filio-parental y edad. Variables individuales.....	250
3.2.5. Modelo lineal general violencia filio-parental y edad. Variables familiares.....	252
3.2.6. Modelo lineal general violencia filio-parental y edad. Variables escolares.....	257
3.3. Resultados de los MANOVAS Y ANOVAS de violencia filio-parental con estilos de socialización parental, sexo y edad.....	263

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión y conclusiones.....	273
1.1. Estilos de socialización parental y variables del estudio (individual, familiar y escolar).....	273
1.2. Violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar).....	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	297

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo de teoría

Tabla 1. Fases del Desarrollo Moral según Piaget (1932) y Kohlberg (1969).....	42
Tabla 2. Características personales relacionadas con los cuatro estadios de identidad.....	45
Tabla 3. Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes.	65
Tabla 4. Modelo bidimensional de socialización (Musitu y García, 2001).....	77
Tabla 5. Comportamientos de dominio de chicos a chicas.....	90
Tabla 6. Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental.....	96

Capítulo metodológico

Tabla 7. Porcentaje de participantes según sexo.	119
Tabla 8. Porcentaje de participantes según edad.....	120
Tabla 9. Porcentaje de participantes según curso.....	121
Tabla 10. País de nacimiento de los y las adolescentes de la muestra.....	122
Tabla 11. Nivel de estudios de tus padres (Madre).....	123
Tabla 12. Nivel de estudios de tus padres (Padre).....	124
Tabla 13. ¿Trabajan tus padres fuera de casa? (Madre).....	125
Tabla 14. ¿Trabajan tus padres fuera de casa? (Padre).....	126
Tabla 15. ¿Con quién vives normalmente?.....	128
Tabla 16. País de nacimiento Madre.	129
Tabla 17. País de nacimiento Padre.	130
Tabla 18. Variables del estudio.	169

Capítulo de resultados

Correlaciones

Tabla 19. Correlaciones ámbito individual.	174
Tabla 20. Correlaciones ámbito familiar.	175
Tabla 21. Correlaciones en el ámbito escolar.	176
Tabla 22. Correlaciones de socialización parental y variables individuales.....	178
Tabla 23. Correlaciones de socialización parental y variables familiares.....	180
Tabla 24. Correlaciones de socialización parental y variables escolares.....	181
Tabla 25. Correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables individuales.....	184
Tabla 26. Correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables familiares.....	186
Tabla 27. Correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables escolares.....	187
Tabla 28. Correlaciones de socialización parental y violencia filio-parental.....	188

Análisis de conglomerados, K-medias y discriminantes

Tabla 29. Conglomerado en dos fases violencia filio-parental para ambos progenitores...	191
Tabla 30. Centros iniciales de los conglomerados.....	191
Tabla 31. Centros de los conglomerados finales.....	192
Tabla 32. ANOVA de la violencia padre-madre.....	192
Tabla 33. Número de casos en cada conglomerado.....	192
Tabla 34. Conglomerados en dos fases violencia filo-parental sin violencia económica para la madre.....	193
Tabla 35. Centros iniciales de los conglomerados.....	193
Tabla 36. Centros de los conglomerados finales.....	194
Tabla 37. ANOVA de la violencia madre.....	194
Tabla 38. Número de casos en cada conglomerado.....	194
Tabla 39. Conglomerados en dos fases violencia filo-parental sin violencia económica para el padre.....	195
Tabla 40. Centros iniciales de los conglomerados.....	195
Tabla 41. Centros de los conglomerados finales.....	196
Tabla 42. ANOVA de la violencia padre.....	196
Tabla 43. Número de casos en cada conglomerado.....	196
Tabla 44. De contingencia Sexo * Conglomerados de violencia filio-parental.....	198
Tabla 45. Pruebas de chi-cuadrado.....	198
Tabla 46. De contingencia Sexo * Conglomerados de violencia filo-parental madre.....	199
Tabla 47. Pruebas de chi-cuadrado.....	199
Tabla 48. De contingencia Sexo * Conglomerados Violencia Filio-Parental Padre.....	200
Tabla 49. Pruebas de chi-cuadrado.....	200
Tabla 50. Conglomerado bietápico de violencia filio-parental.....	208
Tabla 51. Número de casos en cada conglomerado.....	209
Tabla 52. Centros iniciales de los conglomerados.....	209
Tabla 53. Centros de los conglomerados finales.....	209
Tabla 54. ANOVA.....	210
Tabla 55. M de Box para la violencia filio parental.....	211
Tabla 56. Lambda de Wilks de la violencia filio parental.....	211
Tabla 57. Correlación canónica para de la violencia filio parental.....	212
Tabla 58. Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.....	212
Tabla 59. Matriz discriminante de la violencia filio parental.....	212
Tabla 60. Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.....	213
Tabla 61. M de Box para la violencia filio parental.....	214

Tabla 62. Lambda de Wilks de la violencia filio parental.....	214
Tabla 63. Correlación canónica para de la violencia filio-parental.....	214
Tabla 64. Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.....	215
Tabla 65. Matriz discriminante de la violencia filio-parental.....	215
Tabla 66. Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.....	216
<i>MANOVAS y ANOVAS</i>	
Tabla 67. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	217
Tabla 68. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables individuales objeto del estudio...	218
Tabla 69. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables individuales objeto del estudio.....	219
Tabla 70. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	219
Tabla 71. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares objeto del estudio.....	220
Tabla 72. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares objeto del estudio.....	221
Tabla 73. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	223
Tabla 74. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables escolares objeto del estudio...	225
Tabla 75. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables escolares objeto del estudio.....	225
Tabla 76. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	228
Tabla 77. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables individuales objeto del estudio...	229
Tabla 78. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables individuales objeto del estudio.....	229
Tabla 79. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	230
Tabla 80. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares objeto del estudio.....	231
Tabla 81. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.....	231
Tabla 82. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	235
Tabla 83. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables escolares objeto del estudio.....	236
Tabla 84. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.....	237

Tabla 85. MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	242
Tabla 86. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables individuales objeto del estudio.....	243
Tabla 87. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables individual objeto del estudio.....	244
Tabla 88. MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	246
Tabla 89. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables familiares objeto del estudio.....	247
Tabla 90. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares objeto del estudio.....	248
Tabla 91. MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	249
Tabla 92. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables escolares objeto del estudio.....	250
Tabla 93. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables escolares objeto del estudio.....	250
Tabla 94. MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	251
Tabla 95. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables individuales objeto del estudio.....	252
Tabla 96. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables individuales objeto del estudio.....	253
Tabla 97. MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	253
Tabla 98. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables familiares objeto del estudio.....	255
Tabla 99. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.....	256
Tabla 100. MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.....	259
Tabla 101. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables escolares objeto del estudio.....	261
Tabla 102. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.....	262

Tabla 103. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b \times 3^c$) para las distintas variables objeto del estudio.....	265
Tabla 104. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las dimensiones de violencia filio-parental.....	266
Tabla 105. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las dimensiones de violencia filio-parental.....	266
Tabla 106. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las dimensiones de violencia filio-parental.....	267

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	36
Figura 2. Representación gráfica del porcentaje de participantes según sexo.....	119
Figura 3. Representación gráfica del porcentaje de participantes por edad.....	120
Figura 4. Representación gráfica del porcentaje de participantes según curso.....	121
Figura 5. Representación gráfica de la variable nivel de estudios de la madre.....	123
Figura 6. Representación gráfica de la variable nivel de estudios del padre.....	125
Figura 7. Representación gráfica de la variable trabajan tus padres fuera de casa (madre).	126
Figura 8. Representación gráfica de la variable trabajan tus padres fuera de casa (padre).	127
Figura 9. Representación gráfica de la variable ¿con quién vives normalmente?.....	128
Figura 10. Representación gráfica de la variable país de nacimiento de la madre.....	129
Figura 11. Representación gráfica de la variable país de nacimiento del padre.....	130
Figura 12. Representación gráfica Violencia filio-parental madre.....	201
Figura 13. Representación gráfica Violencia filio-parental padre.....	201
Figura 14. Representación gráfica Violencia física madre agrupado.....	202
Figura 15. Representación gráfica Violencia verbal Madre (agrupado).....	202
Figura 16. Representación gráfica Violencia económica Madre (agrupado).....	203
Figura 17. Representación gráfica Violencia física Padre (agrupado).....	203
Figura 18. Representación gráfica Violencia verbal padre (agrupado).....	204
Figura 19. Representación gráfica Violencia económica padre (agrupado).....	204
Figura 20. Representación gráfica Violencia física Madre (agrupado).....	205
Figura 21. Representación gráfica Violencia verbal Madre (agrupado).....	205
Figura 22. Representación gráfica Violencia económica madre (agrupado).....	206
Figura 23. Representación gráfica Violencia física padre (agrupado).....	206
Figura 24. Representación gráfica Violencia verbal Padre (agrupado).....	207
Figura 25. Representación gráfica Violencia económica Padre (agrupado).....	207

Figura 26. Representación gráfica Medias marginales estimadas de expresividad.....	222
Figura 27. Representación gráfica Medias marginales estimadas de conflicto.....	223
Figura 28. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Self público ideal no conformista.....	226
Figura 29. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Ayuda del profesor...	227
Figura 30. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.....	232
Figura 31. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Conflicto.....	233
Figura 32. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Comunicación ofensiva Padre.....	234
Figura 33. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Actitud positiva hacia la autoridad institucional.....	238
Figura 34. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Autopercepción no conformista.....	239
Figura 35. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Self público ideal no conformista.....	240
Figura 36. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Ayuda del profesor...	241
Figura 37. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Estrés percibido.....	245
Figura 38. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Dificultad para identificar y Expresar Emociones.....	245
Figura 39. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.....	248
Figura 40. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.....	257
Figura 41. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Conflicto.....	258
Figura 42. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Comunicación ofensiva Madre.....	259
Figura 43. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Actitud positiva hacia la autoridad institucional.....	263
Figura 44. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Implicación.....	263
Figura 45. Representación gráfica 17. Medias marginales estimadas de Afiliación.....	264
Figura 46. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Violencia física Padre.....	270

ANEXOS

ANEXO I. INSTRUMENTOS

▪ Escala de socialización parental.....	326
▪ Escala de violencia filio-parental.....	330
▪ Escala de empatía.....	331
▪ Escala de soledad.....	333
▪ Escala de satisfacción con la vida.....	334
▪ Escala de ideación suicida.....	335
▪ Escala de evaluación de la sintomatología depresiva.....	336
▪ Escala de estrés percibido.....	337
▪ Escala de malestar psicológico de Kessler.....	338
▪ Escala de alexitimia.....	339
▪ Escala clima familiar.....	340
▪ Escala de comunicación padres-adolescente.....	342
▪ Escala de clima escolar.....	343
▪ Escala de actitud hacia la autoridad institucional.....	345
▪ Escala de reputación social.....	346

PRESENTACIÓN

Agradecimientos

Este trabajo es posible gracias al apoyo y el cariño de muchas personas a quienes agradezco profundamente haber estado a mi lado. La fuerza de las mujeres de mi vida, mi mamá, mis hermanas y mis amigas, el cariño de mis amigos y el amor y la sonrisa de mi hijo, han sido fundamentales en este camino, en el que la vida a veces cuesta mucho.

Mi mayor agradecimiento es para Gonzalo Musitu, por su dedicación y trabajo, pero además por su afecto en todo momento, por su infinita generosidad, no tengo palabras para poder agradecerle lo que me ha ayudado. Agradezco a Gonzalo del Moral y Cristian Suárez, sus aportaciones, tiempo y apoyo, sin ellos no habría podido seguir adelante, de corazón mil gracias Gonzalo y Cristian. Agradezco a mis compañeros y compañeras del Grupo Lisis, que me acogieron en el equipo y compartieron conmigo sus experiencias, con cariño a Celeste, Samuel, Rosa, Pepa, Reyes, David, María, Ale, Belén y Marina.

Agradezco la oportunidad a las profesoras, investigadoras e investigadores del Programa Gendercit. Especialmente, durante mi estancia Doctoral en Argentina, a mis queridas amigas Rosana, Patricia y Aleyda, por trasmitirme su compromiso feminista. A Amapola, que confió en mí y me animó. A Rocío y María Victoria, por su energía positiva. Y a Carmen Monreal, por su cariño todos estos años, por su apoyo y por abrirme las puertas a la investigación, por ser un eje central en mi carrera profesional.

Gracias a la vida, que me dio la oportunidad de llegar a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, donde tengo grandes compañeros, compañeras, amigos y amigas, que cada día trabajan por construir una universidad mejor. Especialmente a mi Jefa Teresa Moreno, que me ha dado la oportunidad de trabajar en lo que hoy es mi profesión y mi pasión, por confiar en mí y en mi criterio profesional. Y gracias a todas las mujeres en puestos de responsabilidad en la UPO, con las que he tenido la suerte de trabajar y de las que he aprendido tanto. A Rosalía Martínez, Eva Pérez, Ana Gómez, María Marco y Juan Blanco, por sus experiencias, por sus luchas, por sus aportes. A Rosario Valpuesta, de la que aprendí que la universidad como instrumento de transformación social, puede construir una sociedad justa e igualitaria. A Elodia Hernández y a German Jaráiz, por confiar en mi trabajo en el desarrollo de políticas públicas de género en la universidad.

A mis compañeras de la Unidad de Cultura y Participación Social, por su compromiso con el voluntariado y la solidaridad, la cultura, la educación ambiental y la sostenibilidad, que son sin lugar a duda seguidoras de una utopía que es posible. Y gracias especialmente a mis queridas Sandra, Elena, Patricia, Rocío, Rosario y Marina, que han pasado dejando su huella por la Oficina para la Igualdad y en mi corazón.

A mis amigos y amigas, en Mendoza, Ana Paula, Miguel, Nadia, Marcos, Flavia, Gastón, Paul, y especialmente a Laura “mi hermana argentina” y a su familia Lucía, Pupi, Collito, Eva, Chino y Nahuel, que están en mi corazón. Mi familia en argentina.

Va mi gratitud al alumnado de la UPO, que cada año me alegra y me da energía para seguir adelante. A mis profesores, a mis profesoras, que me dieron clase en la Facultad de Ciencias Sociales y en la Facultad de Derecho, clases que hoy tengo la suerte de impartir y compartir. Especialmente gracias a Antonia Corona por trasmitirme su activismo en la defensa de los derechos de las mujeres, un verdadero regalo. A Rosa Díaz, por su energía, su fuerza y sus palabras, que me han ayudado mucho estos años. A José Luis Sarasola, por la oportunidad y confianza. A Javier Alés, por acercarme al derecho y a la mediación. A Antonio Valle, en mi recuerdo, por su saber. A José María Morán y a Valentín González, por sus explicaciones, por su sabiduría, por su cariño, han sido centrales en mi carrera académica y quienes me dieron la oportunidad de realizar mi primera estancia de investigación para acercarme a los estudios sobre familia. A Maria Luisa Delgado, Nuria Cordero, Inmaculada Sánchez, Estefanía Rodríguez, Rafael Gómez, Inés Martínez, Juan Antonio Tarancón, Estrella Abolafio, María José del Pino, Pedro Chicharo, Esther Pérez, Cristina Villalba, Isabel Fernández, Alfredo Ariza y Susana Elena, gracias por ayudarme con las clases y por compartir vuestro saber y conocimientos.

Gracias por ayudarme y acompañarme a Amparo, Dulce, Lola y Paca, por empoderame, por animarme a seguir...gracias.

A mis queridas amigas, que me acompañan cada día, María José, Berta, Chiqui, por compartir sueños, ilusiones y secretos, y especialmente a mi amiga Irene por quererme con mis defectos, gracias por escucharme y por ayudarme en los momentos difíciles. A mi amiga Fátima, por su cariño sin condiciones. A mi querida amiga Chiara, con la que he compartido maravillosos momentos de estudio y trabajo y “aunque la ciencia nos ilumine, no moriremos por ella”. A mi gran amiga Marilena que vino desde Italia cargada de ilusión, de sueños que compartir y con la que he aprendido tanto. A mí querida amiga Loli por estar ahí y crearme y quererme. A mi amiga M^a José por su fuerza y energía. A mi prima

Joaquina, juntas desde que nacimos, mi hermana. Mujeres inteligentes, rebeldes y alegres, mis grandes amigas, pienso en vosotras cada mañana, os quiero y os doy las gracias por estar ahí, en los buenos momentos y en los no tan buenos.

A mi padre y a mi hermano por ayudarme siempre que los necesito.

A mis queridos amigos y cuñados, Plegue, Sergio y Manu, por vuestros cuidados y sensibilidad, por vuestros consejos, por vuestra ayuda.

A mi compañero Manu, de Portugal, por compartir conmigo largas jornadas de trabajo durante nuestra estancia doctoral.

A mi querido compañero Andrés, por acompañarme y ayudarme en este viaje, un día más. Y, gracias por venir. ¡Gracias, porvenir!

A mi hijo, te quiero Dani, gracias por tu sonrisa cada mañana. Y a mis hermanas, Carmen y Chari, las mejores del mundo, os quiero “muxho”. Hermana Chari, llenas mi vida y la de Dani de amor y alegría. Hermana Carmen, gracias por apoyarme y por cuidar de Dani con tanto cariño.

A mi madre. Te quiero y te echo de menos.

A mi familia, la biológica y la del corazón.

L'Amore é Libertá.

Introducción

Este trabajo se fundamenta ante los pocos estudios de investigación en relación con los estilos de socialización parental y la violencia filio-parental. Es por ello, que la relevancia e importancia de esta Tesis Doctoral, la encontramos en los resultados y conclusiones del propio estudio.

Con el objetivo general de “Analizar los estilos de socialización parental, la violencia filio-parental y las variables psicosociales (individual, familiar y escolar)”, la presente Tesis Doctoral, presenta cuatro capítulos diferenciados. Un primer capítulo, el marco teórico de la investigación, centrado en la adolescencia, la familia y sus funcionamientos, los estilos de socialización parental y la violencia filio-parental. Un segundo capítulo, el método, dónde se describe la muestra, el procedimiento y los instrumentos utilizados. En el tercer capítulo se presentan los resultados y el análisis. Y un cuarto capítulo sobre conclusiones y discusión de los resultados.

En el primer capítulo, la parte teórica de la investigación, se presentan siete apartados temáticos. En el primero, se realiza una revisión sobre la adolescencia como periodo de transición. En el segundo se exponen algunos de los distintos modelos teóricos que orientan las investigaciones en adolescencia. En el tercero se describen los principales cambios y transformaciones que se producen en la etapa adolescente. El cuarto apartado, versa sobre la familia, la diversidad de formas familiares y sus funciones. En el apartado se describen los distintos contextos de socialización familiar y los estilos parentales de socialización en los que nos hemos basado en nuestra investigación. Y en el apartado siete y último de este primer capítulo, nos centramos en las consideraciones conceptuales de la violencia filio-parental y las variables sociodemográficas de agresores y víctimas y en los principales factores de riesgo asociados con el abuso parental.

En el segundo capítulo, la parte empírica de la investigación, el método, nos centramos en la definir el universo, la muestra, el procedimiento y los instrumentos utilizados en esta investigación.

En el tercer capítulo, resultados se presentan los resultados de esta investigación en dos apartados, uno relacionado con el análisis de las variables del estudio (excepto violencia filio-parental) y un segundo apartado, violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar).

Y para finalizar, el cuarto capítulo se presentan las conclusiones y la discusión relativa a los desafíos, puntos de fuerza y debilidades de esta investigación.

Primera parte:

Marco teórico

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1.- La adolescencia como período de transición

La adolescencia como período de transición en el desarrollo de las personas implica el paso más relevante de la niñez a la edad adulta. Los cambios físicos, psicológicos y sociales a los que chicos y chicas adolescentes se enfrentan son numerosos y su relación con los distintos contextos de socialización, constituyen la esencia de la adolescencia.

Desde el punto de vista etimológico la palabra adolescencia proviene del verbo latino *adolescere*, que significa crecer hacia, por lo que cobra sentido la transitoriedad que se le ha atribuido a este período. Las diferentes investigaciones científicas señalan que esta fase del desarrollo *biopsicosocial* de las personas, se configura como una de las etapas más importantes del ciclo evolutivo, principalmente porque, en este período, se presentan como características esenciales, la brevedad y la celeridad de los cambios, que en otras fases del ciclo vital no se encuentran tan fácilmente.

Disciplinariamente se le ha atribuido la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, dejando a otras disciplinas de las ciencias sociales y también las humanidades la categoría de juventud, en especial a la sociología, a la antropología cultural y social, a la historia, la educación, los estudios culturales, y la comunicación, entre otros (Bajoit, 2003).

La primera teoría psicológica publicada sobre la adolescencia es la desarrolla por G. Stanley Hall (1844-1924), precursor de los posteriores estudios científicos sobre adolescencia. En su obra titulada *Adolescense* (1904), Hall para conceptualizar la adolescencia, se centra en identificarla como una etapa especialmente dramática y tormentosa, que viene dominada por innumerables tensiones y conflictos y donde los cambios anímicos advierten al adolescente, que se configura durante este periodo de forma diferente, biológica y socialmente y claramente diferenciado de la infancia. Jung (1960) describe la adolescencia como un período de stress y de conflictos intrapsíquicos. Menninger (1968) y Erickson (1956-1968) dicen que la adolescencia es una etapa del desarrollo humano, caracterizada por los conflictos en las relaciones interpersonales, en

la escala de valores sociales, y en el control emocional. En la actualidad, la mirada sobre la adolescencia, pone su acento en conceptualizarla como un período de desarrollo positivo, durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

Desde este nuevo enfoque, se propone que el estrés sufrido durante la adolescencia es equivalente al que puede darse en cualquiera del resto de las etapas de la vida (Frydenberg, 1997). Además, la prevalencia de psicopatologías no es más alta en la adolescencia que en otros momentos vitales, y que no existen datos empíricos que avalen el foso profundo entre padres/madres y adolescentes, sino que más bien existe una relación positiva en la que ambos comparten una parte importante de los valores sociales fundamentales (Coleman, 1993). Desde este punto de vista, desde la perspectiva de la psicología positiva, Waterman (2005), señala que la adolescencia representa prosperar/crecer, e implica no sólo un sentimiento de bienestar sobre la persona misma, sino también la capacidad para contribuir a la comunidad de pertenencia y cuando adolescentes enfrentándose con éxito al inevitable estrés asociado a la adolescencia, sientan que se están preparando para una adultez exitosa, tendrán algo valioso que ofrecer a su comunidad y tendrán razones para dejar de sentir elevados niveles de estrés.

Sin embargo, los mitos existentes sobre este período señalan la adolescencia como una etapa evolutiva donde el distanciamiento paterno-materno/filial aumentan y donde los cambios hormonales, implican un número mayor de problemas sentidos por las y los adolescentes, que implica una etapa realmente difícil.

Aunque ambas visiones de la adolescencia conviven y la consideran como una etapa de transito fundamental, la psicología contemporánea pone su énfasis en los recursos con los que cuentan la mayoría de las personas adolescentes, para adaptarse a los cambios internos y externos que caracterizan este período e integrar esas nuevas realidades en su esquema vital.

Coinciden al afirmar que la adolescencia es una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta, gran parte de la comunidad científica. Pero, como señala Lehalle (1995), esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y la edad adulta como dos “estados” psicológicos relativamente estables.

Desde el punto de vista científico, no resulta fácil elaborar una definición que describa la adolescencia como periodo de cambios, demandas y desafíos no conocidos hasta ese momento por la persona y cuyo desarrollo se extiende al conjunto de la vida.

Las distintas definiciones actuales de adolescencia identifican este periodo, como un período de ajustes a diferentes “tareas” y cambios del desarrollo entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997; Palmonari, 1993). Estos ocho años, se suelen dividir en tres etapas: *primera adolescencia* (12-14 años), etapa en la que se producen los cambios físicos y biológicos más relevantes que se conservarán durante toda la adolescencia; *adolescencia media* (15-17 años), etapa en la que los cambios de estado de ánimo además de frecuentes son en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y habituales, dando lugar a un aumento de las conductas de riesgo, y *adolescencia tardía* (18-20 años), etapa que se está alargando en los últimos años porque las y los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental. Esta etapa que se alarga, es definida como *adultez emergente*, y se desarrolla entre los 20 y los 30 años. En esta etapa, el/la joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia y la adolescencia pero está todavía lejos de asumir las responsabilidades adultas y continua implicado en las conductas de exploración y riesgo características de la adolescencia (Arnett, 2000). Mientras llegan esas responsabilidades adultas, en ese momento prolongado de la adolescencia tardía y de la adultez emergente, las únicas responsabilidades de la persona joven se limitan a estudiar para mejorar las opciones de acceso a un mercado laboral competitivo, y a aprovechar de la forma más completa posible las circunstancias del momento (Megías, 2005).

Se puede afirmar por tanto, que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. Precisamente, el número de cambios a los que el sujeto debe enfrentarse, la brevedad y rapidez de los mismos, marcan unas de las diferencias y características propias de esta etapa del desarrollo evolutivo. Las transformaciones a las que debe enfrentarse la persona se articulan en torno a tres áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social. A continuación haremos referencia breve a los distintos modelos que orientan las investigaciones sobre la adolescencia y señalamos los principales cambios que se asocian a cada una de las áreas citadas.

2.- Distintos modelos teóricos que orientan las investigaciones sobre adolescencia

Compas y colaboradores (1995), realizan una revisión del desarrollo adolescente a partir de tres marcos de interpretación. El primero, desde los *modelos biopsicosociales*, considerando que el desarrollo adolescente se da de forma paralela en varios niveles: la maduración física y biológica, que incluye el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central; el desarrollo de procesos de pensamiento, tales como los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales; y, por último, el cambio en los contextos sociales en los que el/la adolescente se desenvuelve, así como en los roles socialmente definidos que debe desempeñar en estos contextos.

En el segundo marco de interpretación, la *ciencia comportamental del desarrollo*, que señala la necesidad de un acercamiento interdisciplinar al estudio del desarrollo adolescente, propuesto por Jessor (1991, 1993), además de integrar las distintas disciplinas científicas tradicionales (sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación), también integra la investigación básica y la aplicada. Para Jessor el concepto de interrelación entre contextos, factores y conductas es fundamental. Por ello, el impacto de distintos contextos sociales (familia, escuela, iguales, etc.) en los y las adolescentes es interdependiente y también existe una interrelación entre las conductas en que éste/a se implica, tanto saludables como desajustadas (por ejemplo, el consumo de sustancias o la delincuencia). Este modelo propone un marco teórico claro para analizar los diversos factores de riesgo y protección en el desarrollo de conductas de riesgo en la adolescencia, como veremos más adelante.

Por último, los *modelos de ajuste persona-contexto* surgen de la conceptualización del desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características de la persona y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). Es por ello que se considera que las personas adolescentes provocan diferentes reacciones en su entorno como resultado del cambio en sus características físicas y comportamentales, y los contextos sociales contribuyen al desarrollo individual a través del feedback que proporcionan a la persona adolescente.

La adolescencia, sin embargo y como señala Frydenberg (1997) se ha estudiado también desde otras perspectivas complementarias: la del desarrollo y la del ciclo vital. La *perspectiva del desarrollo*, en la que la adolescencia se analiza a partir del contexto

familiar, está íntimamente vinculada a la teoría psicoanalítica y a la teoría del aprendizaje social. Esta perspectiva se centra en la madurez de la persona, los conflictos y la identidad, y se caracteriza por la investigación en función de la edad. Bajo otro prisma, desde la *perspectiva del ciclo vital* el desarrollo se muestra como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial. Consecuentemente, la edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una mera variable indicadora ya que, tal y como señalábamos primeramente, considera que el proceso de crecimiento psicológico continúa a lo largo de todo el desarrollo vital. Por ello, se percibe ser adolescente como un producto del desarrollo de la niñez y como un precursor del desarrollo de la adultez, configurándose como una de las partes más importantes del ciclo vital y no solamente como un período aislado de la vida.

En los años 70, surge un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la perspectiva ecológica: el modelo ecológico del desarrollo humano Urie Bronfenbrenner (1979). Este modelo ofrece un interesante marco fundamental para comprender las relaciones entre las y los jóvenes y el contexto social en el que se insertan. Bronfenbrenner parte de la formulación clásica de Kurt Lewin $C = f(PA)$ según la cual la conducta (C) es una función del intercambio de la persona (P) con el ambiente (A), para definir el desarrollo humano como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979, p.23). Sin embargo, añade, ha existido una marcada asimetría en la atención que la teoría y la investigación han prestado a la persona, con un escaso interés en el análisis del ambiente en que ésta se desarrolla.

La adolescencia desde este modelo ecológico, se presenta como período de *transición ecológica*, en la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. Toda transición va a considerarse consecuencia e inspiradora de los procesos de desarrollo y está en manos de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales, en un proceso de ajuste mutuo entre el organismo y su entorno. El/la adolescente crece y se adapta, desde esta posición, a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, escuela e iguales) y ambientes más separados tales como el trabajo de los padres o madres o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas.

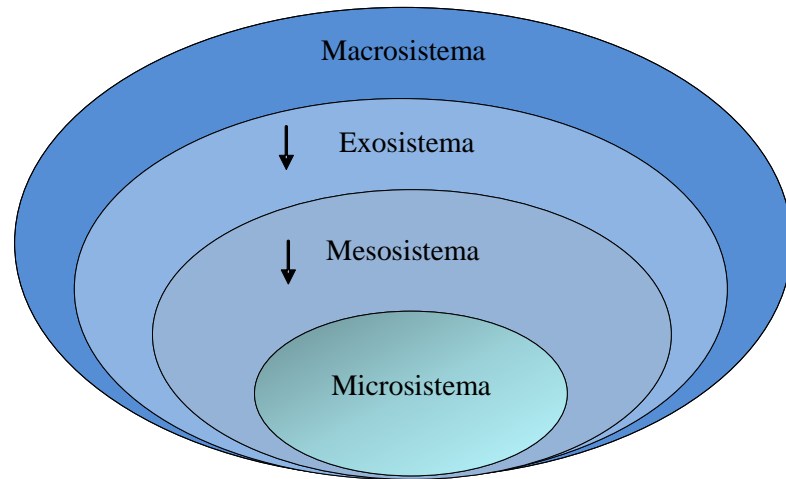


Figura 1. Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

A continuación se definen brevemente los niveles del ambiente ecológico en el modelo de Bronfenbrenner:

- Microsistema: Patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares.
- Mesosistema: Interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.
- Ecosistema: Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.
- Macrosistema: Correspondencias en forma y contenido entre los sistemas de menor orden (micro, meso, y exo) que existen y podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

En definitiva, el modelo de Bronfenbrenner proporciona una delimitación precisa de los distintos entornos en los que participa el individuo (grupo, comunidad) en desarrollo.

3.- Cambios y transformaciones en la etapa adolescente

En la adolescencia se producen una serie de cambios que se analizan habitualmente diferenciando tres niveles de interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social. A continuación profundizamos en estos cambios que caracterizan la etapa adolescente, haciendo especial hincapié en los efectos que estos pueden tener en la conducta, la cognición, afectividad y relaciones sociales del/la adolescente.

3.1.- Cambios físicos

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo. La maduración del pubescente se expresa principalmente en una serie de cambios morfológicos y hormonales que tienen lugar de forma más o menos simultánea.

La maduración física consiste particularmente en el denominado “estirón puberal”, un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por las extremidades -manos y pies, brazos y piernas- y alcanza finalmente el tronco. En esta fase se individualizan diferencias por sexo, ya que aparece casi con un año de antelación en las chicas (alrededor de los 10-11 años). Respecto de los cambios hormonales, el organismo comienza a producir hormona luteinizante (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH) en distintas cantidades según el sexo. Como consecuencia, se produce el desarrollo de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón, y se estimula la producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos). Todo esto conlleva la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides, así como el desarrollo de las características sexuales visibles.

En el desarrollo de los principales cambios físicos en la pubertad influyen también distintos factores, físicos, sociales y culturales como: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático, entre otros, que pueden promover un adelantamiento de la pubertad, mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa pueden retardarlo.

Finalmente, distintos estudios han asociado los cambios hormonales de la pubertad a una mayor activación y excitabilidad que puede tener consecuencias emocionales tales como el ánimo depresivo en chicas, y conductuales como la agresividad y la dominación en chicos (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). Sin embargo, estas asociaciones entre

cambios hormonales, humor y conducta no han sido consistentes y la investigación relacionada suele ofrecer resultados débiles y contradictorios (Alsaker, 1995).

Además, el desarrollo adolescente en la pubertad no sólo es una adaptación a las nuevas características derivadas de los cambios fisiológicos, sino que también supone la adaptación a un ambiente social cambiante y la integración de reacciones y expectativas discordantes de los otros significativos (Alsaker, 1996). Distintas investigaciones realizadas desde esta perspectiva, analizan los efectos que los cambios madurativos tienen en las relaciones con los iguales y la familia, en la configuración de la propia imagen corporal y en el desarrollo de distintos problemas de conducta.

En las investigaciones que se centran en las *relaciones con los iguales*, se ha observado que son más populares entre sus compañeros/as los y las adolescentes con un desarrollo más precoz. Un desarrollo más tardío implica ventajas que no tienen que ver con el estatus en el grupo de iguales sino con una mayor curiosidad intelectual, iniciativa social y participación en actividades (Cloutier, 1996). Desde el punto de vista longitudinal, las chicas que maduran temprano tienen amigas más mayores que ellas, aspecto que implica una redefinición de la red de iguales en función del nivel madurativo (Stattin y Magnusson, 1990). En el ámbito de las *relaciones familiares*, parece que la maduración física conlleva una mayor autonomía emocional de los padres junto con una mayor conflictividad y una menor cercanía con ellos (Paikoff y Brooks-Grunn, 1991; Alsaker, 1995). Respecto de la *imagen corporal*, parece que los chicos precoces están más satisfechos con su altura y desarrollo muscular, mientras que las chicas precoces generalmente se quejan del aumento de su peso. Además, estas chicas no sólo se consideran menos atractivas, sino que también son percibidas como menos atractivas por los iguales (Rodríguez-Tomé, 1997). Una de las características fundamentales de este periodo resulta ser la comprensión de la relación entre la apariencia física y la popularidad en las relaciones sociales, tanto en la percepción interna de uno mismo como en la externa.

Otro aspecto que se ha investigado en relación a las consecuencias psicosociales del desarrollo madurativo, ha sido el enfoque en *problemas de tipo internalizante* (principalmente el desarrollo de síntomas depresivos) y *externalizante* (implicación en conductas antisociales). Por un lado, la tendencia a la depresión y el estado de ánimo negativo se han asociado positivamente con la maduración precoz, especialmente en las chicas (Stattin y Magnusson, 1990; Alsaker, 1992). Por otro lado, el desarrollo madurativo también se ha relacionado con la existencia de problemas de conducta: aquellas/os

adolescentes que maduran antes o después que sus compañeras/os de igual edad presentan más problemas de conducta como consumo de sustancias, robos y violación de normas (Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Stattin y Magnusson, 1990). Williams y Dunlop (1999) señalan que las razones por las que el adolescente se implica en conductas disruptivas difieren según el estatus madurativo: para las y los adolescentes más precoces, la elevada participación en estas conductas puede atribuirse al hecho de que su grupo de iguales es de mayor edad, mientras que para los/as adolescentes que se desarrollan más tarde, estas conductas pueden constituir un medio para alcanzar un mayor grado de autoestima, autonomía y popularidad entre sus iguales.

3.2.- Cambios psicológicos

Los cambios en la adolescencia no involucran exclusivamente la esfera corporal. El conjunto de la actividad mental de la persona adolescente también sufre una reestructuración importante: se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno/a mismo/a.

3.2.1.- El desarrollo cognitivo

Una de las explicaciones que más ha influido en las investigaciones relacionadas con el desarrollo cognitivo en la adolescencia, es la Teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget en 1972. Este autor considera la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad.

Piaget concibe la adolescencia como el periodo operatorio formal, gracias al uso del pensamiento hipotético-deductivo. El/la adolescente puede formular hipótesis independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En el ámbito del razonamiento inductivo, el niño/la niña que se encuentra en la etapa operatoria concreta únicamente es capaz de manipular lo real para producir los efectos deseados. Sin embargo, el/la adolescente situado en la etapa operatoria formal es capaz de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos

inmediatamente representables, y ya no está limitado, como en el periodo anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Aunque claramente esta fase empiece en la adolescencia, a menudo se ha cuestionado la universalidad de las estructuras cognitivas de Piaget y la generalización del estadio formal, subrayando el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida. Principalmente en la escuela, por tener un notable impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Así, se ha observado que el aprendizaje de operaciones formales difiere según las modalidades de entrenamiento y de evaluación utilizadas en los centros educativos (Claes, 1991; Lehalle, 1995). Además, la literatura científica ha señalado que el dominio del pensamiento hipotético-deductivo que corresponde al final del desarrollo del pensamiento formal, no siempre es alcanzado por todos los/as adolescentes y ni siquiera por el total de las personas adultas. Según Cloutier (1996), numerosos/as jóvenes que han alcanzado un nivel elevado en el razonamiento formal todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva, y progresan lentamente hacia una organización más sistemática del pensamiento.

Finalmente, señalar que las características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar otros dos tipos de pensamiento en las personas adolescentes. Por un lado, la *metacognición* o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, que implica, por ejemplo, no sólo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas. Además, la conciencia sobre el propio pensamiento tiene repercusiones en la memoria (desarrollo de estrategias mnemotécnicas), la comunicación (desarrollo de la metacomunicación) o la introspección (reflexión sobre los propios sentimientos, percepciones, etc.). Por otro lado, la *cognición social* o capacidad para pensar en los pensamientos de las demás personas, permite a la persona adolescente comprender el punto de vista de otras personas, sus sentimientos y actitudes. Los/as adolescentes son capaces, a diferencia de los/as niños/as, de reflexionar y de prever sus propios sentimientos y pensamientos, además de los de las demás personas, así como sobre sus propias relaciones interpersonales.

3.2.2.- El desarrollo moral

A partir de la comprensión del comportamiento de otras personas, que es la base de la cognición social, se desarrolla el razonamiento moral. Este se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto,

bueno o malo. Sin embargo, estos dos procesos mentales se distinguen en su finalidad: mientras que la cognición social tiene por objeto la comprensión de la dinámica de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio que valora estas conductas. Gran parte de la comunidad científica considera que la adolescencia es la etapa en la que las personas se suelen adherir a valores, y además, este sistema de valores permanece estable en la adultez en la mayoría de los casos. En este período se define la orientación que por lo general la persona mantendrá durante el resto de su vida en relación a metas, fines y proyectos (Lila, 1995). El desarrollo moral se corresponde con un dominio donde las transformaciones son profundas en la etapa adolescente. Implica la evolución progresiva de la apreciación individual de normas y valores sociales, y comprende tres aspectos fundamentales: un nivel conceptual o cognitivo, que incluye los juicios morales, la representación de las normas, el razonamiento y la conciencia moral; un nivel actitudinal, referido a elementos emotivos y de orientación evaluativa; y un nivel pragmático, que considera las acciones y comportamientos morales, como la conducta cooperativa, prosocial o de solidaridad. (Ortega, 1999; Pichardo, 1999; Menezes y Campos, 2000; Papalia, Olds y Feldman, 2002; García, 2004; Gómez, 2005; Shaffer y Kipp, 2007; Ramos, 2008).

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los modelos de dos influyentes autores: Piaget, interesado principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia, y Kohlberg, centrado en este desarrollo moral a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Ambos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral. En la siguiente tabla se hace una presentación comparativa de ambos modelos.

Tabla 1. *Fases del Desarrollo Moral según Piaget (1932) y Kohlberg (1969)*

PIAGET	Edad	KOHLBERG
<i>Moralidad heterónoma:</i> Las normas son impuestas por los adultos (moral del deber y de la obediencia).	0	<u>Nivel Preconvencional</u> <i>Fase 1: Fase del castigo y la obediencia.</i> Egocentrismo y falta de consideración por los intereses de otros.
	.	<i>Fase 2: Fase del intercambio instrumental.</i> El aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades.
	.	
	.	
<i>Moralidad autónoma:</i> Las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación entre las personas. Necesita de: la capacidad de <i>descentramiento</i> (comprender el punto de vista de los otros) la experiencia de interacciones sociales recíprocas en igualdad.	7	<u>Nivel convencional</u> <i>Fase 3: Fase de las Expectativas Interpersonales Mutuas.</i> Compartir sentimientos y acuerdos sustituye como prioridad a los intereses individuales.
	.	<i>Fase 4: Fase del conocimiento y mantenimiento del Sistema Social.</i> La prioridad cambia desde las personas íntimas al sistema social en general. Las leyes tienen que ser respetadas.
	.	
	.	
	a	
	d	
	o	
	l	
	e	
	s	
	c	
	e	
	n	
	c	
	i	
	a	<u>Nivel Postconvencional</u> <i>Fase 5: Fase de los Derechos Prioritarios y del Contrato Social.</i> Es conveniente respetar la variabilidad y elaborar contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales.
	16	<i>Fase 6: Fase de los Principios Éticos Universales.</i> Los juicios morales están guiados por principios éticos universales fundamentados en la racionalidad como la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de los seres humanos.
	+	
	.	
	.	
	.	

Distintos estudios longitudinales han mostrado que, efectivamente, existe una secuencialidad con tendencia ascendente en el desarrollo moral de la persona, aunque se tiene que tener en cuenta algunas importantes diferencias en función del sexo.

Según la crítica de Gilligan (1982) al modelo de Kohlberg, existe un sesgo hacia el varón, ya que en el modelo los aspectos relacionados con la justicia y la ley se sitúan en la fase cuarta, mientras que los aspectos relacionados con la ética del cuidado, culturalmente relacionados con el rol de género femenino, pertenecen a la fase anterior. Esta controversia se resuelve con la distinción entre la madurez moral -la posición evolutiva según el sistema de Kohlberg- y el tema de la orientación moral -la justicia, el sistema legal, los aspectos del cuidado, las relaciones interpersonales, etc.-. Los resultados empíricos indican que existen diferencias en función del sexo en la orientación moral pero no en la madurez moral. (Wark y Krebs, 1996).

Finalmente, es necesario señalar que el ambiente social del/la adolescente -familia,

iguales, cultura- también puede influir en su desarrollo moral. Todas las investigaciones parecen confirmar que los juicios morales se construyen a través de las interacciones de la persona con las circunstancias y los estímulos ambientales, y no se construyen exclusivamente a partir de los factores cognitivos, como subrayaba Kohlberg, pero si en la interacción con elementos afectivos y con la influencia de figuras importantes como los padres o los iguales.

Por ejemplo, se ha observado que la calidad de las relaciones de las y los jóvenes tanto con sus progenitores como con sus amigos y amigas, y el razonamiento moral de ambos grupos, son los mejores predictores del desarrollo del razonamiento moral de las/os adolescentes (Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). También, se han encontrado importantes correlaciones entre el razonamiento moral de los padres/madres y el de los/as hijos/as, y se ha observado que la experiencia con los iguales y la resolución de conflictos que surgen en las relaciones dentro de los grupos de amistades pueden promover positivamente el desarrollo moral (Edwards, 1982 Speicher, 1994). En relación con la influencia de la cultura, las investigaciones transculturales apoyan la universalidad del modelo de fases de Kohlberg, siempre que se hagan algunos ajustes en su evaluación para encajar la especificidad de los ambientes (Snarey, 1985).

3.2.3.- Identidad, autoconcepto y autoestima

El acceso a la autonomía personal exige que la/el adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser una persona autónoma supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias. Los y las adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. En otras palabras, los y las adolescentes se implican en la definición de su identidad y de la imagen de sí. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele únicamente en la adolescencia -éste proceso comienza en la infancia y continua ampliamente en la edad adulta- sino que en este momento preciso se acelera y se hace más patente (Cloutier, 1996).

Identidad

La *identidad* surge de la necesidad que tiene la persona de reconocerse distinta al resto de las personas. En Psicología Social se ha distinguido entre identidad social (derivada de la pertenencia a un grupo y potenciada por la comparación con otros grupos) e

identidad personal (derivada de la comparación con otras persons dentro del mismo grupo).

Erikson (1968) se configura como autor fundamental en el estudio de la identidad, analizando la adolescencia como un período activo de construcción identitaria de la persona. Según este autor, el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: (a) *integridad*, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (b) *continuidad*, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal enlazando pasado, presente y futuro y que conduce a la persona adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; y (c) *interactividad*, la interacción con las personas importantes del entorno que guía las elecciones. Según este autor, en el ciclo vital existen ocho estadios del desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos, que la persona debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo.

En la adolescencia, se asumen una serie de compromisos que empiezan a conformar la vida adulta de la persona como la toma de decisiones académicas, la elección de un conjunto significativo de valores filosóficos por los que vivir y la satisfacción de las formas de expresión del rol sexual. Si la persona adolescente asume convenientemente estos compromisos, consolidará su identidad y avanzará hacia el rol adulto.

Más recientemente, desde las ciencias sociales se ha intentado estudiar empíricamente la identidad y su proceso de formación en la adolescencia. Marcia (1989) operacionalizó las concepciones de Erikson mediante la identificación y validación empírica de cuatro estados de identidad diferentes a través de los cuales los/as adolescentes más mayores forman los compromisos de identidad dentro de cualquier contexto social dado. Estos cuatro estilos o estados de identidad son: adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión. Las características principales de cada estado se presentan brevemente en la siguiente tabla, donde la implicación se refiere al grado de compromiso en la adquisición de roles adultos y la exploración tiene que ver con el interés en conocer y contrastar diferentes opciones.

Tabla 2. *Características personales relacionadas con los cuatro estadios de identidad.*

	Baja exploración	Alta exploración
Baja implicación	Nº 1 <i>Identidad difusa</i> - relaciones superficiales - escasa movilización - frágil defensa del yo - ausencia del sentido de la vida	Nº 3 <i>Moratoria</i> (exploración) - participación elevada - reflexión interior activa - búsqueda de independencia - fácil resistencia - búsqueda de equilibrio
Alta implicación	Nº 2 <i>Identidad excluida</i> - personalidad convencional - control pulsional elevado - escasas dudas - gran lealtad hacia las reglas	Nº 4 <i>Identidad acabada</i> - conciencia de las propias fuerzas y límites - valorización de la independencia y de la productividad - capacidad de intimidad

Marcia (1989)

En la investigación longitudinal y retrospectiva se han examinado los patrones intra-individuales de cambio en la evolución de los estados de identidad y ha indicado de forma consistente que la posición de la moratoria es el estado de identidad menos estable (Kroger, 1995). Esta posición probablemente genera niveles de ansiedad tan molestos que las indecisiones relacionadas con la identidad no se pueden mantener durante un largo período de tiempo. Además, normalmente, cuando tiene lugar un cambio en el estado de identidad, éste se produce del estado excluido al de moratoria y, posteriormente, del de moratoria al de adquisición (Kroger y Haslett, 1991). En la investigación que ha examinado las pautas inter-individuales del desarrollo, se evidencia que el sexo también parece ser un factor que influye en las pautas de adquisición de la identidad. En este sentido, la toma de decisiones ocupacionales influye en el desarrollo de la identidad para ambos sexos, pero las mujeres parecen sentir mayor interés que los hombres por cuestiones interpersonales y por las relaciones íntimas en relación con su identidad (Luján, 2002).

Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos o representaciones que la persona tiene acerca de sí misma (por ejemplo, considerarse “alto/a”, “moreno/a”, etc. Surge en las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo las otras personas reaccionan ante el sujeto (García y Musitu, 1999). A través de este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de las otras personas, al tiempo que va internalizando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista

proporciona una importante base teórica para explicar cómo la familia y, en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización, conforman el autoconcepto del/la adolescente. Por otra parte, la autoestima consistiría en añadir a estas concepciones de uno mismo unas cualidades subjetivas y valorativas. Estas cualidades provienen de la propia experiencia y son evaluadas como positivas o negativas (por ejemplo, valorar positivamente el considerarse “alto/a”) (García y Musitu, 1999).

A finales de los años setenta, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tras una revisión de las definiciones y términos existentes acerca del autoconcepto, llegaron a las siguientes conclusiones: (a) está organizado o estructurado; (b) es multidimensional o multifacético; (c) es jerárquico, con percepciones de la propia conducta en la base de la jerarquía, inferencias sobre el sí mismo en dominios más amplios (por ejemplo social, físico, académico) en el medio de la jerarquía y un autoconcepto global en la cima; (d) el autoconcepto global es estable, pero a medida que descendemos en la jerarquía se hace más específico de la situación y por lo tanto más variable; (e) a lo largo del desarrollo aumenta el número de dimensiones o ámbitos en los que la persona se evalúa; y (f) el autoconcepto recoge tanto los aspectos descriptivos como los evaluativos de la persona. Para Shavelson, la última dimensión, la autovaloración global, se correspondería con la autoestima global de la persona.

Según Harter (1999), el desarrollo cognitivo en la adolescencia actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad del autoconcepto en esta etapa, puesto que se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas. En comparación con el/la niño/a, también aumenta el número de contextos sociales donde el/la adolescente participa y, por lo tanto, aumenta el número de oportunidades para la interacción social con diferentes personas y grupos sociales. Así, los cambios que concurren en la adolescencia (físicos, psicológicos y sociales) implican una reestructuración de las representaciones sobre la propia persona y una reelaboración de la propia autodefinición y, por tanto, cabe esperar que ésta sufra grandes modificaciones que resulten en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Steinberg y Morris, 2001).

La consideración del autoconcepto como un constructo multidimensional ha sido ampliamente contrastada en adolescentes. Así, por ejemplo, respecto de la “centralidad” de determinadas dimensiones en el autoconcepto de los/as adolescentes, Alsaker y Olweus (1993) observaron que las actividades que más les definían eran las sociales, ya que

representaban el 24% de todas las mencionadas y eran seleccionadas como una de las cinco actividades más importantes por el 80%. Las dimensiones más importantes para la definición del autoconcepto de los/as adolescentes son la apariencia física y la familia, aunque el orden de importancia varía en función del sexo y la edad del adolescente (Broc, 2000). Sin embargo, parece que el autoconcepto académico no es de los más importantes para las/os adolescentes, aunque las tareas académicas constituyan una de sus principales actividades cotidianas.

En la adolescencia, se asiste a un cambio en la autoestima y en el autoconcepto a partir del desarrollo cognitivo del/la joven. En un trabajo de revisión realizado por Marsh (1989), se concluye que la edad mantiene una relación curvilínea en forma de “U” con el autoconcepto durante el periodo adolescente: se observa un descenso en la autoestima en los 8-10 años que continúa durante la adolescencia media, seguido de un ascenso en la adolescencia tardía y adultez. Parece que en la adolescencia media la confusión e inestabilidad evolutiva puede ser mayor, debido a que las nuevas habilidades cognitivas permiten al/la joven darse cuenta de las inconsistencias en los distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos, lo que puede provocar una mayor auto-crítica y menor autoestima (Harter, 1999).

Se subrayan en las investigaciones diferencias por sexo consistentes, aunque no siempre significativas, relativas al autoconcepto y al autoestima. En este sentido, las chicas suelen ser más vulnerables en sus autorrepresentaciones y tienen autoevaluaciones globales más negativas en comparación con los chicos (Alsaker y Olweus, 1993; Carlson, Uppal y Prosser, 2000). La edad de los doce años parece ser el punto de inflexión a partir del cual las chicas empiezan a mostrar un peor autoconcepto que los chicos, una autoestima más baja, una menor autoconfianza y una peor aceptación de su imagen física (Amezcuza y Pichardo, 2000). También en el área académica, las chicas informan de una competencia académica percibida más baja a pesar de un logro escolar ligeramente superior (Maccoby y Jacklin, 1974; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Sin embargo, en otras investigaciones no se han encontrado diferencias en el autoconcepto académico y sí se han observado diferencias en función del sexo en otras dimensiones: los chicos presentan un mayor autoconcepto global y emocional, mientras que las chicas informan de un mayor autoconcepto familiar (Amezcuza y Pichardo, 2000). Respecto del autoconcepto físico, las chicas otorgan una mayor importancia a la apariencia física, considerando el atractivo físico como algo más relevante para el autoconcepto global que los chicos, aunque obtienen

puntuaciones más bajas tanto en la autoestima física como en la deportiva (Pastor y cols., 2003; Usmiani y Daniluk, 1997).

Finalmente, una importante línea de investigación se ha centrado en analizar las fuentes y correlatos de la autoestima en la adolescencia. Se ha constatado que el apoyo y aprobación parental, el apoyo de los iguales y el logro escolar son factores con un gran impacto en la autoestima, y parece que los/as adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía a través del *feedback* recibido en estos contextos relacionales, es decir, de los padres y las madres, el profesorado y los compañeros y compañeras de clase (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Además, también se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida de la persona adolescente: el autoconcepto predice la satisfacción y el bienestar subjetivo y tiene, por tanto, un papel activo en el desarrollo saludable de la persona (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Musitu et al., 2001).

3.3.- Cambios sociales

La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del sujeto. Desde un punto de vista estructural, podemos señalar que en la red social de un/a adolescente se pueden diferenciar a su vez cuatro sub-redes más o menos relacionadas entre sí: la familia (padre, madre y hermanos/as), los iguales (amigos/as, amigos/as íntimos/as y pareja), la familia extensa (abuelos/as, tíos/as, primos/as, etc.) y otras personas adultas significativas (profesores, profesoras, vecinos/as, etc.).

3.3.1.- Las relaciones familiares: padres/madres y hermanos/as.

Las madres y los padres son agentes de socialización fundamentales y fuente de numerosas reglas y modelos que son interiorizados en el proceso de socialización y aunque la influencia no es tan relevante como en la infancia y se marca una cierta distancia, la familia tiene todavía un rol primario. Partiendo de las ideas de Brofenbrenner (1979), podemos decir que la importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de una persona reside en que se trata del primer contexto de desarrollo. Más aún, la familia es el “procesador central” donde tienen lugar experiencias concretas de desarrollo pero también permite interpretar las acontecidas en otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad.

Se suele hablar de una crisis en las relaciones entre padres/madres e hijos/as en la adolescencia. Sin embargo, aunque las relaciones padre/madre-hijos/as se transforman de forma considerable, estos cambios no se acompañan ni por una ruptura de los lazos emocionales ni por una desvinculación familiar marcada (Youniss y Smollar, 1985). Al contrario, la evolución de las relaciones en el paso de la infancia a la edad adulta se caracteriza a la vez por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas por las madres y los padres y el cambio de los modos de interacción: disminución de la asimetría en las relaciones padres/madres-hijos/as, acceso de la persona joven a una cierta autonomía y reconocimiento mutuo del estatus. La reciprocidad y la negociación cooperativa sustituyen la autoridad unidireccional y el/la joven, al mismo tiempo que va reconociendo sus propios límites, descubre los de su padre y los de su madre. Para que todo esto ocurra, es necesario que tenga lugar una buena comunicación en el seno de la familia de manera que facilite la comprensión mutua (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

En un estudio realizado por Choquet y Ledoux (1994), siete de cada diez adolescentes en Francia afirmaban tener una vida familiar agradable. Sin embargo, esta percepción dependía del sexo del adolescente y de si se trataba de la madre o del padre. Respecto del sexo del adolescente, el 74% de los chicos percibían de manera positiva el ambiente familiar, frente a un 67% de las chicas, quienes parecen ser más exigentes con el funcionamiento de sus familias. Sólo el 15% de los adolescentes señaló un desinterés hacia los padres o, al contrario, un exceso de interés (14%). Además, los adolescentes diferenciaban entre el padre y la madre: el padre era percibido como menos disponible con respecto a la madre por el 24% de los chicos y el 28% de las chicas. Finalmente, los adolescentes juzgaron que los padres eran los interlocutores más importantes para hablar de las dificultades escolares y los problemas de salud, y las chicas eran las que más hablaban acerca del cuerpo y la sexualidad.

Los estudios realizados en España confirman estos resultados. Hay una disminución de la comunicación con los padres, pero se registra un aumento en la espontaneidad. Esta falta de comunicación parece estar conectada las limitaciones de los propios progenitores que utilizan una comunicación inadecuada, inoportuna o que incluso pueden temer el diálogo profundo en determinados temas (Elzo, 2005).

Con respecto a las relaciones con las y los hermanos, parece que éstas implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Según Cloutier (1996), la mayoría de las y los hijos únicos desearían tener hermanos/as y las y los que los tienen dicen estar

satisfechos y orgullosos de ellos/as. Sin embargo, las relaciones con los hermanos y las hermanas durante la adolescencia constituyen una paradoja: por un lado, destacan los aspectos positivos tales como realizar actividades comunes, la proximidad afectiva, la cooperación, la solidaridad y el apoyo; y, por otro lado, son una fuente muy importante de conflictos, a menudo violentos y cargados de emoción, sobre todo en los primeros años de la adolescencia. A medida que pasan los años, la frecuencia e intensidad de los conflictos van disminuyendo y las relaciones entre los hermanos llegan a ser más positivas e igualitarias (Furman y Buhrmester, 1985).

3.3.2.- Las relaciones con los iguales

La relación con el grupo de iguales es central en la construcción del entorno social del/la adolescente y en su crecimiento y desarrollo. La característica que mejor define al grupo de iguales es que suele estar constituido por chicos y chicas que están en el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aunque no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad. Las relaciones entre iguales son normalmente más horizontales que las relaciones padres/madres-adolescentes.

La *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953), supone una de las explicaciones fundamentales del desarrollo de la amistad entre iguales. Según este autor, en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, pero en el período preadolescente las interacciones con el grupo de iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Sullivan propuso una progresión en el desarrollo de las amistades en cuatro fases fundamentadas en la premisa principal de que a través de estas relaciones íntimas entre compañeros/as, los niños y las niñas desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros chicos y chicas. A continuación se describen las características más importantes de cada fase, siendo la cuarta y última la correspondiente al periodo adolescente:

- Primera fase (2-5años): Dependencia de los adultos para establecer relaciones lúdicas con otros niños; Juega con cualquiera que esté cerca.
- Segunda fase (4-8 años): Capacidad para tener compañeros de juego independientemente del adulto; Centrado en el yo, amistad transitoria e inestable.
- Tercera fase (7-12años): Mayor intimidad y reciprocidad, amistades más intensas y duraderas; “Camaradería preadolescente” con iguales del mismo sexo
- Cuarta fase (+12 años): Relaciones con el otro sexo; Sensibilidad hacia los sentimientos

del otro, lealtad y apertura emocional.

Otra de las explicaciones fundamentales para comprender las amistades adolescentes es la propuesta por Selman en 1980, la *Teoría de la Perspectiva Interpersonal*. Mientras que Sullivan se centra en la emergencia de necesidades sociales específicas en la adolescencia; Selman describe las habilidades socio-cognitivas que se desarrollan durante esta etapa y la importancia que tienen para establecer relaciones interpersonales saludables. Los/as adolescentes, en contraste con los niños y niñas, son capaces de establecer y mantener relaciones íntimas porque son capaces de reconocer sus propios puntos de vista, así como de influir y ponerse en la perspectiva de la otra persona implicada en la relación, características que derivan del desarrollo cognitivo. Se pasa de esta forma de una perspectiva egocéntrica a una perspectiva que se enfoca en una mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de otros/as chicos/as. Las amistades, en la adolescencia, se caracterizan por la importancia que se otorga a los conceptos de lealtad, compromiso, apoyo y por tener un mayor grado de intensidad.

Finalmente, se señala como en las relaciones de amistad, la variable sexo se configura como una de las variables de mayor importancia. Se ha constatado que en los chicos predomina el aspecto cuantitativo de las relaciones de amistad (número de amigos), mientras que en las chicas son los aspectos cualitativos (proximidad e intimidad) los que adquieren mayor importancia (Jackson y Warren, 2000; Martínez y Fuertes, 1999). En este sentido, parece que existe una diferencia en las funciones de la amistad: para los chicos adolescentes, un/a amigo/a, es alguien con quien se comparten intereses y se emprenden actividades comunes, mientras que para las chicas, un/a amigo/a es alguien con quien se habla de confidencias, sentimientos y emociones. El significado de las relaciones amorosas o de pareja varía también por sexo: las chicas se implican de modo más intenso y tienen mayores expectativas acerca del compañero. Según Furman y Buhrmester (1992), el compañero amoroso va ocupando una importancia creciente en el universo emocional a lo largo de la adolescencia, aunque es en el comienzo de la vida adulta (sobre los 21 años) cuando se convierte en la figura principal de vínculo. La importancia de las relaciones de pareja en la adolescencia reside en la adquisición de la capacidad de implicarse en una relación íntima y, en este sentido, se convierte en una de las tareas más significativas del desarrollo humano.

3.3.3.- Relaciones entre padres/madres e iguales

Las relaciones entre padres/madres y adolescentes y las relaciones entre iguales y adolescentes no son dos mundos separados, sino que la importancia de un sistema de relación para el desarrollo del adolescente no puede entenderse sin examinar el otro.

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) las interrelaciones entre dos o más microsistemas como el familiar y el de los iguales, configuran los mesosistemas del desarrollo de la persona. Entre estos ámbitos, fundamentales en el mundo social del adolescente, pueden darse relaciones de colaboración como de oposición. Sin embargo, en la actualidad, las relaciones entre la familia y el grupo de iguales son definidas en términos de continuidad e influencia mutua más que en términos de oposición y conflicto. En la literatura científica se evidencian dos perspectivas principales que se centran en la relación del/la adolescente con sus padres/madres y con las amistades: mientras que unas investigaciones enfatizan el hecho de que padres/madres e iguales desempeñan funciones diferentes, otros destacan la convergencia y similitud de las funciones de ambos.

Considerando la primera perspectiva, cada relación ofrece un contexto diferente para el desarrollo de la persona. La *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953) sugiere que en cada período de la vida surgen necesidades sociales distintas. Así, las y los adolescentes se ven inmersos en una gran cantidad de relaciones que satisfacen necesidades específicas como por ejemplo la necesidad de intimidad o compañerismo en el ámbito de los iguales. Por otro lado, el cuidado y el compromiso se buscan más en la relación con los padres y las madres. Estas ideas fueron recogidas por Furman y Buhrmester (1985), quienes observaron que las chicas y chicos adolescentes perciben que sus padres y sus madres proporcionan más afecto, vínculos de confianza y apoyo instrumental que los amigos y las amigas y de estos, los chicos perciben más compañerismo, y las chicas experimentan más intimidad. Por tanto, durante la adolescencia temprana y media se incrementa sustancialmente la importancia de las y los amigos como confidentes íntimos. En la misma línea, Hartup (1989) propuso un modelo en el que las relaciones con las madres /padres y los iguales constituyen los ejes fundamentales del desarrollo adolescente, y cumplen funciones distintas aunque complementarias. Con los padres y madres se desarrollan unas relaciones jerárquicas, con unas funciones de socialización y seguridad, mientras que con los pares se establecen unas relaciones recíprocas, a través de proximidad, intimidad, y a partir del desarrollo de las habilidades sociales.

La segunda perspectiva se encuentra representada fundamentalmente por la *Teoría*

del Apego (Bowlby, 1969). Esta teoría asume que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre madres/padres e hijos/as se manifiestan en las relaciones posteriores con los amigos y amigas. Así por ejemplo, un apego seguro en la niñez temprana se relacionará con modelos cognitivos internos positivos acerca de la disponibilidad de las demás personas y con el desarrollo de relaciones adecuadas entre iguales en la adolescencia. Al contrario, un apego inseguro se relacionará con el desarrollo de modelos cognitivos internos negativos según los cuales las relaciones interpersonales son inconsistentes e incluso perjudiciales. Desde el punto de vista empírico, son varias las investigaciones que han estudiado las relaciones entre padres/madres e iguales a través del análisis del apoyo social percibido de las distintas personas que integren la red social de los y las adolescentes. Se ha sugerido que la percepción de apoyo que el/la adolescente tiene en el contexto familiar se puede relacionar de dos maneras con su percepción de apoyo en el contexto de iguales: positivamente *-modelo de mutua potenciación-* o negativamente *-modelo de compensación-*.

Respecto del primer modelo, un/a adolescente podría haber desarrollado una relación con su padre y/o con su madre caracterizada por el apoyo durante la infancia, lo cual le dotaría de los recursos necesarios para desarrollar también relaciones satisfactorias con sus iguales. En este sentido, Krappmann (1996) afirma que los niños y las niñas aumentan sus competencias y habilidades sociales, sobre todo a través de las nuevas amistades en la adolescencia. Al mismo tiempo, no se abandonan totalmente las relaciones primeras sino que existe una influencia mutua, es decir, que los valores y habilidades sociales básicos aprendidos en el contexto familiar potencian las relaciones satisfactorias en el de iguales y viceversa. También, en estudios más recientes, se observa que el apoyo percibido de las personas que integran la familia se relaciona positivamente con el percibido de los/as amigos/as lo que sugiere la idea de una relación de mutua potenciación entre los contextos familiar y de iguales (Musitu y Cava, 2003; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). En general, los chicos y chicas adolescentes perciben sus relaciones íntimas, tanto con sus amigos y/o amigas como con sus padres y/o sus madres, como relaciones de apoyo y dicho apoyo se relaciona con el ajuste adolescente (Berndt, 1988; Branje, Van Lieshout y Van Aken, 2002; Van Aken y Asendorpf, 1997).

Sin embargo, algunas y algunos adolescentes pueden percibir que sus madres y/o padres no están modificando la estructura y organización del sistema familiar para concederle una mayor autonomía y participación en la toma de decisiones familiares. Esta

percepción le llevaría a tratar de compensar la falta de apoyo familiar, centrándose más en el grupo de iguales. En este sentido, Gauze Bukowski, Aquan-Assee y Sippola (1996) consideran que las y los adolescentes son “consumidores activos de apoyo social”, por lo que pueden establecer relaciones diferentes cuando algunas de ellas no proporcionan un apoyo satisfactorio. Sin embargo, en un estudio de Van Aken y Asendorpf (1997) se observa que: (1) el apoyo de los hermanos y hermanas no compensa el bajo apoyo de los compañeros y compañeras de clase, y (2) el bajo apoyo del padre o de la madre sólo se compensa con el apoyo del otro en la adolescencia más temprana. También, Scholte, Van Lieshout y Van Aken (2001) observan que sólo un pequeño grupo de adolescentes, aquellos que informan de un apoyo parental sumamente bajo (alrededor del 9% de la muestra), compensa este bajo nivel de apoyo acercándose a sus mejores amigos y amigas. Sin embargo, es probable que ambos modelos, *potenciación* y *compensación*, sean compatibles y que la clave esté en el tipo de relación que ha existido entre padres/madres e hijos e hijas con anterioridad a la adolescencia.

En conclusión, parece que los sistemas de relación del/la adolescente con los padres y las madres y con sus iguales se interrelacionan. Existen continuidades entre ambos contextos y, estas continuidades, probablemente, predicen mejor los resultados en el desarrollo del chico o de la chica de lo que lo hace el examen de la relación entre padres/madres y adolescentes o la relación entre éstos/as y sus iguales por separado. Así, por ejemplo, distintas investigaciones han constatado que los padres/madres actúan como mediadores/as en una selección positiva o negativa del grupo de iguales (Engels, Knibbe, De Vries, Drop y Van Breukelen, 1999; Kim, Hetherington y Reiss, 1999; Simons, Chao, Conger y Elder, 2001).

3.3.4.- Relaciones con otros familiares y adultos significativos

Recientemente, los estudios sobre la adolescencia se han concentrado en las relaciones con otras personas del entorno social tales como la familia extensa y otras personas adultas no emparentadas, centrándose en los efectos positivos de estas figuras de apoyo. Este interés se manifiesta en la importancia que tiene para los/as adolescentes poder contar con otras personas adultas pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad, ya que estas personas contribuyen positivamente a su desarrollo en un periodo marcado por el distanciamiento progresivo de los padres/madres (Scales y Gibbons, 1996). En el caso de la familia extensa, parece que los contactos pueden cumplir funciones más instrumentales

como la ayuda para hacer frente a los conflictos con los padres o con los amigos, o alcanzar objetivos escolares o profesionales (Greenberger, Chen y Beam, 1998).

Otras personas adultas, que salen de los vínculos familiares, pueden ser personas influyentes en las vidas de los/las jóvenes adolescentes. Generalmente se trata de entrenadoras o entrenadores deportivos, vecinos o vecinas, padres o madres de amigos/as, líderes o lideresas de movimientos juveniles o miembros del clero (Scales y Gibbons, 1996), que ejercen el rol de “mentor” o “mentora”, ya que las características que se les asigna se relacionan con las ideas de educadora, guía o modelo, con una nítida influencia en la socialización del/la chico/a. Normalmente, sus relaciones giran en torno a actividades personales (hablar de las relaciones con la familia o los amigos y amigas) y culturales (intercambiar ideas sobre música, política o actualidad) (Hamilton y Darling, 1996). Debido a la asociación con roles mas autoritarios o con la función docente, las profesoras y los profesores son raramente seleccionados, sobre todo con el avanzar de los años. En la investigación psicológica, muchos de los trabajos que han evaluado la influencia de estos adultos distintos de los padres en el desarrollo adolescente, se han centrado en los efectos beneficiosos o de protección que el apoyo del adulto tiene en adolescentes en situación de riesgo, como, por ejemplo, en aquellos que viven en vecindarios problemáticos o en comunidades con escasos vínculos de cohesión social (Relinque, 2013).

4.- Funcionamiento familiar

La importancia de la familia en las sociedades humanas es indiscutible si tenemos en cuenta que la mayor parte de las personas viven, a lo largo de su existencia, inmersas en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra por lazos familiares. La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como personas y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación.

Esta relevancia de la familia permanece constante en cada uno de los períodos vitales de la persona, si bien en la infancia y la adolescencia parece más evidente. Aunque en la etapa adolescente es indiscutible que nuevas inquietudes y nuevas relaciones sociales adquieren mayor relevancia que en etapas anteriores de la vida, la importancia de la familia no se diluye, sino que ésta sigue siendo un referente esencial y determinante en la vida del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Ahora bien, antes de adentrarnos en las relaciones entre padres/madres e hijos e hijas adolescentes, conviene hacer una presentación más detallada de la *familia*, definiendo qué entendemos por familia, describiendo las nuevas tipologías familiares que cada vez adquieren más importancia en nuestra sociedad actual y analizando las funciones que el sistema familiar desempeña. Una vez situados en torno a qué es y cuál es la situación actual de la familia, profundizaremos en los procesos y las relaciones que tienen lugar en ella, especialmente cuando uno de los hijos o hijas alcanza la edad adolescente: analizaremos la influencia que los distintos estilos y prácticas de socialización utilizados por los padres y las madres tienen en los hijos e hijas, aspectos relativos a la comunicación familiar y la resolución de conflictos entre padres/madres e hijos/as, así como la importancia del apoyo y afecto en la familia para el buen ajuste psicosocial de éstos/as.

4.1.- Concepto de familia

Aunque la relevancia de la familia es indiscutible, su definición se encuentra en permanente debate. Por ejemplo, Giddens (1991) considera la familia como un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, por personas adultas que integran la familia y asumen la responsabilidad del cuidado y educación de hijos e hijas. Fernández de Haro (1997) señala que se trata de una unión pactada entre personas adultas con una

infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los y las hijas y que, generalmente, conviven en el mismo hogar.

Sin embargo, estas definiciones no reflejan adecuada y exhaustivamente la dinámica familiar de nuestra sociedad actual, ya que soslayan otras formas familiares que, poco a poco, están abandonando la excepción para convertirse en norma (Musitu y Herrero, 1994). En general, en las definiciones anteriores se asume que las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se integran en los niveles cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción de las necesidades económicas, constituyéndose en una unidad cooperativa que se encarga de la supervivencia, el cuidado y la educación de hijos e hijas. A este tipo de familia se refería Stone (1977) con el nombre de “familia nuclear domesticada cerrada”, un grupo vinculado por estrechos lazos emocionales con un alto grado de privacidad doméstica y preocupado por la crianza de hijas e hijos. Esta es la forma de organización que persiste y todavía predomina en nuestros días.

Paralelamente a este tipo de formulaciones más sociológicas, algunas investigaciones desde la psicología de la familia aportan definiciones que destacan, como elemento esencial, el tipo de interacciones que tiene lugar en el seno de la familia. Desde este punto de vista, la familia ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Simón en 2000, en un estudio sobre adolescencia en España concluye que para los chicos y chicas adolescentes la familia se define fundamentalmente y por orden de importancia, de acuerdo a los siguientes elementos: afecto, coresidencia, lazos consanguíneos y apoyo emocional. Los factores de relación social, por tanto, como la expresión de afecto y apoyo, parecen jugar un papel esencial en la consideración de *qué entendemos por familia*. Siguiendo esta misma línea, Beutler, Burr, Bahr, y Herrin (1989) sugieren que la familia es un ámbito relacional con siete rasgos que, tomados de manera conjunta, la diferencian de todas las demás esferas de relación interpersonal, que se presentan a continuación:

Incluye relaciones intergeneracionales que tienden a ser permanentes. Y, si bien hay mecanismos legales previstos para modificar esta inmutabilidad -por ejemplo, el divorcio-, el hecho de que se necesiten leyes para disolver la relación da fe de su vocación de permanencia.

Las relaciones implican a la persona en conjunto. Describir las relaciones familiares en términos de roles es inadecuado, ya que la relación familiar implica a la persona como un todo.

Dentro del ámbito familiar se desarrolla una forma de organizar la conciencia que podríamos denominar “orientación de procesos simultáneos”, y que es netamente distinta a la organización de la conciencia en otras esferas de la vida. En las relaciones familiares hay menos secuencialidad, menos racionalidad y menos orden, existiendo, por el contrario, más multidimensionalidad, simultaneidad, interrupciones y procesos concurrentes.

Son propias de la interacción familiar la naturaleza del afecto y la intensidad de la emoción, cualquiera que sea su valencia.

Las metas de la interacción son cualitativas y procesuales, en comparación con las metas cuantitativas y productivas de otros tipos de relación. La familia, además de servir a la supervivencia, persigue objetivos adicionales de distinta naturaleza, como la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de pertenencia.

El altruismo es una forma de relación dominante. Esto quiere decir que se estimula el cariño, el cuidado y la implicación mutua. Hay una continua donación recíproca sin preocuparse demasiado por el valor de lo que se intercambia en las transacciones. No se espera una compensación equivalente y la armonía en las relaciones se valora más que los bienes y servicios intercambiados. Los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligación hacia otras personas que es más fuerte y más fundamental que las obligaciones prescritas por los sistemas legales.

La dirección del grupo familiar se basa en la educación, la influencia y el cuidado, en oposición a la competitividad, el logro individual, la eficacia, el análisis racional y los resultados cuantificables.

No obstante, estas características de la familia no son universales, puesto que las importantes diferencias demográficas, económicas y culturales entre las distintas naciones del mundo implican, a su vez, la existencia de grandes diferencias en los procesos de formación y desarrollo de las familias. Además, y sin irnos muy lejos, es evidente que las familias europeas han experimentado en los últimos años una gran transformación que ha influido en el desarrollo de distintas formas familiares.

4.2.- Diversidad de formas familiares

Probablemente, la distinción más conocida de tipos de familia es la que hace referencia a la familia extensa y la familia nuclear o conyugal (Musitu y Herrero, 1994; Vila, 1998). La familia extensa es aquella que sigue una línea de descendencia y que incluye como miembros de la unidad familiar a personas de todas las generaciones; este tipo de familia supone la máxima proliferación posible del conjunto familiar (por ejemplo: la sociedad tradicional china). El segundo tipo de familia, la familia nuclear o conyugal, consta del marido, la esposa y las hijas e los hijos no adultos; cuando los/as hijos/as alcanzan una edad determinada y forman familias propias, el núcleo familiar se vuelve a reducir a la pareja conyugal que la formó originalmente; también es posible que otro pariente resida en el hogar, como los progenitores de los cónyuges (por ejemplo: nuestra actual sociedad occidental).

Aunque en cada etapa de la evolución social han coexistido formas mayoritarias y minoritarias de familia, la preeminencia de la familia nuclear o conyugal ha sido una constante, y con carácter general se puede afirmar que ha existido tanto en los pueblos primitivos como en las sociedades industriales avanzadas (Del Campo, 2004). De hecho, hoy todavía no hay ningún país europeo en el que este tipo de familia sea inferior al 50% del total, si bien es cierto que la proporción de hogares que representan este modelo nuclear ha disminuido considerablemente en las últimas décadas para dar paso a una mayor diversidad de formas familiares. La imagen tradicional de la familia como un hogar formado por el padre y la madre con varios hijos e hijas ha perdido fuerza para dar lugar a nuevas formas de convivencia.

Siguiendo a Campo y Rodríguez-Brioso (2002), se definen las formas familiares actuales más habituales:

- Familia nuclear: compuesta por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. En general, este tipo de familia sigue siendo el más habitual, principalmente en las sociedades occidentales, aunque son cada menos los que optan por este modelo de familia.
- Familia nuclear simple: compuesta por dos cónyuges unidos en matrimonio sin hijos.
- Familia en cohabitación: la convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, con o sin hijos, pero sin vínculo legal. Este modelo de convivencia se puede plantear como una etapa de transición previa al matrimonio o como una opción de unión permanente. Es bastante frecuente en algunos países europeos.

- Familia reconstituida: la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge (y sus hijos si los hubiere).
- Familias monoparentales: Está constituida por un padre o una madre que no vive en pareja (es decir, que no está casada ni cohabita). Vive, al menos, con un/a hijo/a y, en ocasiones, con los abuelos.
- Familias de parejas del mismo sexo: Conformada por dos hombres o dos mujeres con o sin vínculo legal, que pueden aportar hijos o hijas de parejas anteriores, o pueden adoptar o mediante tratamientos de fertilidad, tener hijos o hijas propios.
- Familias con hijas o hijos adoptados: Formada por parejas heterosexuales u homosexuales que por diferentes circunstancias han adoptado.
- Familias polinucleares: padres o madres de familias que deben atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado atrás tras el divorcio, o la separación o a hijos que ha tenido fuera del matrimonio.
- Familias extensas: familias que abarcan tres o más generaciones y están formadas por los abuelos, tíos y los primos. Subsisten especialmente en los ámbitos rurales, aunque van perdiendo relevancia social en los ámbitos urbanos.
- Familias extensas amplias o familias compuestas: integrada por una pareja, o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.

En definitiva, parece ser que en nuestras sociedades, al menos en las sociedades occidentales, hay una tendencia creciente a que la familia sea un sistema social diversificado en el que conviven tipologías bien distintas, lo que dibuja un panorama familiar muy diferente y desde luego mucho más plural al de unos años atrás (Ramírez, 2003). En España, aunque la familia nuclear sigue representando al 55% del total, las familias sin hijos/as y los hogares unipersonales van cobrando protagonismo.

Por otra parte, al considerar las causas de esta diversidad familiar, son múltiples los factores que pueden destacarse (cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales), como por ejemplo: el descenso vertiginoso de los índices de natalidad con sus implicaciones en el tamaño familiar y en el proceso de formación de nuevas familias, el incremento de los divorcios y de las separaciones matrimoniales, el aumento de los nacimientos extramatrimoniales y la creciente proliferación de relaciones de convivencia no institucionalizada o ajenas a la forma tradicional de familia conyugal -familias

monoparentales, familias sin hijos/as, parejas de hecho- (González, 2004; Musitu y Herrero, 1994).

Los inicios de esta diversidad de estructuras familiares se podrían situar en la transición demográfica correspondiente al período de la industrialización. En este período la familia experimentó cambios muy significativos, tales como la sustitución de la familia extensa por la nuclear como unidad funcional, o el hecho de que el peso de la economía pasara de la familia a las urbes industriales. De este modo, tal y como Skolnick (1997) apunta, la familia dejó de ser un lugar de trabajo para convertirse más bien en un refugio emocional.

Hoy nos encontramos en una fase en la que los modelos familiares propios de la sociedad industrial siguen estando vigentes, pero en la que al mismo tiempo, están emergiendo nuevas formas de convivencia, impensables en otra época, cada una de las cuales posee su propia lógica interna de adaptación al sistema social (Del Campo, 1991). A partir de los años sesenta se suceden nuevas transformaciones sociales, laborales y políticas que ejercen un importante impacto social en la familia, alejándola más aún de la estructura familiar industrial. Así, se reconocen más derechos de la mujer gracias a los movimientos feministas, hay cambios progresivos en la educación de género, la mujer accede al mundo laboral y bajan los índices de natalidad. (Infante, 2001). También el desarrollo de la economía española en la década de los sesenta debido a la mayor concentración de la población en las ciudades, al incremento del sector industrial en decremento del sector agrario y al aumento del número de mujeres con trabajos remunerados fuera del hogar, marcó un cambio social e ideológico notorio en nuestro país que, además, influyó en la dinámica familiar (Simón, 2000).

En la actualidad, todos estos cambios están reflejando en Europa un movimiento general de desinstitucionalización de la familia en su significado inicial de familia nuclear, con unas características y peculiaridades que difieren según el país y la cultura. En la base de todas estas transformaciones, subyace un nuevo modelo social con un predominio de nuevos valores sociales que se traducen en nuevos comportamientos. Para Del Campo (2004), la familia actual es el correlato de la denominada sociedad postmaterialista, caracterizada por el cambio de valores de las actuales poblaciones occidentales. Cuando hablamos de valores postmaterialistas nos referimos al énfasis en la auto-expresión, la tolerancia, la igualdad, la libertad y la calidad de vida (Inglehart, 1990). Estos nuevos valores se han asumido dentro del ámbito familiar y se reflejan mediante la adopción de

unos hábitos diferentes a los de años anteriores, entre los que destacan, por ejemplo, la mayor democratización en la relación entre cónyuges, la primacía del compañerismo y la amistad en la pareja, el auge de la cohabitación -que sucede al ideal de matrimonio como estado óptimo-, el uso voluntario y racional de la concepción, la mayor flexibilidad en los roles de género, el derecho a la autorrealización y la apuesta por una mayor autonomía y libertad en el interior mismo de la relación de pareja, todo ello frente a la familia del pasado caracterizada por el compromiso de por vida de la pareja, el valor de la fecundidad y el sacrificio, la marcada asimetría entre padres/madres e hijos e hijas y los roles de género muy definidos (Ramírez, 2003).

Sobre los roles de género, Flaquer (1999) considera que uno de los cambios más relevantes que se encuentran en la base de la desinstitucionalización de la familia es precisamente el papel menguante que desempeña el *patriarca* en el nuevo modelo de familia emergente, como consecuencia de que la mujer es una ciudadana de pleno derecho, con actividad económica fuera del hogar y mayor participación en la toma de decisiones familiares. También para Giddens (1995) las relaciones de pareja actuales se caracterizan más por la negociación y el consenso que por la imposición del poder de una persona sobre otra y por la reproducción de los papeles tradicionales: se da, en definitiva, un reconocimiento personal de aquellas personas que establecen la relación en tanto que comparten deseos, sentimientos y opiniones. Por tanto, las familias se diferencian de la familias de hace algunas décadas no sólo en la mayor diversidad de formas familiares, sino también en los valores y normas de comportamiento que han adquirido. En este sentido, Alberdi (1999) habla de una *democratización* de la familia que ha acontecido en las últimas décadas y destaca como valores de la institución familiar los siguientes:

- *Libertad*. En la familia española contemporánea, en términos generales, existe más libertad; comparado con épocas anteriores, los miembros de la pareja son más libres a la hora de tomar la decisión de continuar o no la relación de pareja, así como de tener o no hijos. Además, los hijos también gozan de mayor libertad de acción y de toma de decisiones en el ámbito familiar.
- *Bienestar*. Frente a la idea de sacrificio presente en los núcleos familiares tradicionales, hoy en día predomina la idea de la búsqueda del bienestar de todos los miembros de la familia y de la búsqueda de la felicidad individual.
- *Igualdad*. Este valor también impregna el contexto familiar; actualmente ambos cónyuges son considerados iguales ante la ley, así como los hijos, tanto si han nacido

dentro del matrimonio como si no.

- *Solidaridad.* La solidaridad entre los miembros de la familia es un valor que ya estaba arraigado profundamente en la familia tradicional y que se mantiene en nuestros días. La familia pone sus recursos en común “En la familia se intercambian recursos económicos, trabajo doméstico, servicios, se intercambian afectos, relaciones sexuales, en una palabra, todo. Este intercambio trasciende generalmente los límites del hogar doméstico a través de lo que llamamos la familia amplia, las redes de parentesco que vinculan unos hogares y otros porque se sienten pertenecientes a un mismo grupo” (pág.37).
- *Tolerancia con la diversidad.* Aunque en el pasado también existían algunas de las formas familiares actuales, lo que caracteriza a la situación actual es la mayor tolerancia a la diversidad. “La aceptación del matrimonio sin hijos, de la convivencia sin matrimonio o del nacimiento de hijos fuera del matrimonio está generalizada consagrando estas conductas como formas alternativas y legítimas de vida personal. Tanto más sorprenden estas actitudes cuando se advierte que algunas de estas formas de convivencia están poco extendidas entre nosotros” (pág. 39).
- *Individualismo y privacidad.* Hoy en día, en nuestra sociedad, prevalecen ideas tales como el individualismo, el valor de la vida privada, el sentido de fugacidad de la vida y la urgencia de las gratificaciones inmediatas. Valores de este tipo tienen una incidencia notable sobre la familia. Así, por ejemplo, el valor del individualismo se ve reflejado en la aparición e incremento del divorcio por mutuo acuerdo en los países europeos. El que la voluntad individual prime sobre la supremacía de la institución es un interesante indicador del cambio de valores.
- *Los modelos de felicidad.* Las familias tradicionales y las familias actuales se distinguen, ante todo, por sus finalidades prioritarias. Actualmente, la principal finalidad de las familias es la felicidad de sus miembros. En este sentido, es precisamente la búsqueda de la felicidad la principal motivación que se encuentra en la raíz de los cambios actuales de los comportamientos individuales y familiares.

Estos valores y estas formas familiares no significan la muerte de la institución familiar o la existencia de una crisis en la familia, sino más bien su evolución y renacimiento (Hernández y López, 2001; Rojas, 1994): reflejan cambio pero también continuidad, un final y también un principio, la decadencia de un paradigma anticuado y el

surgimiento de un ideal nuevo. Y es que lo más significativo no son las diferentes formas de familia, sino el hecho de que en su interior se movilizan unos recursos que cumplen unas determinadas funciones indispensables para el bienestar psicosocial de las personas.

4.3.- Funciones de la familia

La diversidad de tipologías familiares hace difícil concretar las funciones que cumple la familia en la actualidad. Tal y como apunta Vila (1998), la familia en Europa, tradicionalmente la familia extensa, cumplía funciones tan diversas como la reproducción de la especie, el cuidado de todos sus integrantes (niños y niñas, personas mayores...) o la producción y consumo de bienes y servicios con un claro papel económico. Hoy en día, sin embargo, las sociedades industriales avanzadas son sociedades de servicios en las que algunas de las funciones que cumplía la familia extensa como, por ejemplo, el cuidado de las personas mayores, han sido asumidas por el Estado o la iniciativa privada a través de instituciones especializadas (Del Campo, 2004). También la función de educación formal y religiosa se ha delegado a instituciones fuera de la familia como los colegios e institutos, y hasta la función reproductiva ha perdido importancia, puesto que los matrimonios cada vez tienen menos hijos/as, algunos se tienen fuera del matrimonio e incluso ciertas formas familiares no tienen intención de reproducirse. Sin embargo, es indudable que la familia conserva hoy funciones sumamente relevantes para el bienestar de la persona, algunas de las cuales ya fueron señaladas por Nyeen la década de los 70 y que recogemos en el siguiente cuadro.

Tabla 3. *Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes*

Función de administración, orden, limpieza y cuidado del hogar.
Función de proveedor de recursos materiales y personales a sus integrantes.
Función de cuidado de los hijos y promoción de su salud tanto física como psicológica.
Función de socialización de los hijos y promoción de su desarrollo psicológico y social.
Función de parentesco/afinidad y desarrollo del sentido de identidad a través de la comunicación y el apoyo mutuo.
Función terapéutica de asistencia y afecto cuando algún miembro de la familia tiene algún problema.
Función recreativa y de organización y puesta en marcha de actividades de tiempo libre.
Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales.

(Nye y colaboradores, 1976)

Montoro en 2004 afirma que la familia sigue siendo la única institución que cumple simultáneamente varias funciones claves para la vida de la persona y también para la vida

en sociedad. Se trata de funciones ‘sociales’ pero que ninguna institución social, aparte de la familia, es capaz de aglutinar y hacer funcionar simultáneamente. La familia es, por tanto, una institución que economiza muchos medios y recursos, y que ordena y regula:

(1) la conducta sexual, a través de una serie de normas y reglas de comportamiento, como la ‘prohibición’ del incesto o del adulterio.

(2) la reproducción de la especie con eficacia y funcionalidad.

(3) los comportamientos económicos básicos y más elementales, desde la alimentación hasta la producción y el consumo.

(4) la educación de los hijos y de las hijas, sobre todo en las edades más tempranas y difíciles.

(5) los afectos y los sentimientos, a través de la expresión íntima y auténtica de los mismos.

Detengámonos un poco más en algunas de estas funciones desempeñadas por la familia. Por ejemplo, es evidente que la familia actual sigue cumpliendo una función económica importantísima. De hecho, el hogar familiar es una unidad económica, no tanto por sus funciones de producción como sucedería en períodos anteriores, como por sus funciones de consumo. La importancia cada vez mayor del consumo en nuestra sociedad incrementa este aspecto de identificación y de posicionamiento social que tiene la familia como unidad de consumo -de hecho, el 75% de la renta nacional pasa por sus manos.

Debemos tener presente, además, que la familia se caracteriza, entre otras cosas, por poner sus recursos en común (Alberdi, 1992) y que en el momento actual es la institución que está permitiendo soportar el coste social del desempleo de la juventud y de adultos, ya que la red de parentesco familiar es, sin duda, la mejor red de protección social.

Otra característica fundamental de la familia es su capacidad para generar una arquitectura de relaciones basadas en el afecto y el apoyo, con un claro efecto positivo en el bienestar psicológico de sus integrantes. En este sentido, Musitu, Román y Gutiérrez (1996) sostienen que la familia, a través de las relaciones de afecto y apoyo mutuo entre sus miembros, cumple varias funciones psicológicas para las personas; así, por ejemplo, mantiene la unidad familiar como grupo específico dentro del mundo social, genera en sus integrantes un sentido de pertenencia y proporciona un sentimiento de seguridad, contribuye a desarrollar en sus miembros una “personalidad eficaz y una adecuada adaptación social” promoviendo la autoestima y la autoconfianza, permite la expresión libre

de sentimientos y establece mecanismos de socialización y control del comportamiento de los hijos e hijas a través de las prácticas educativas utilizadas por las madres y los padres.

Esta última función de socialización es sin lugar a dudas una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia. La socialización suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Musitu y Cava, 2001). A través de ella las personas aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Paterna, Martínez y Vera, 2003). La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que se convierta en un ‘filtro’ para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

La familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales, transmisión que tiene lugar principalmente durante la infancia y la adolescencia. Kuczynski y Grusec (1997) expresan esta idea diciendo que “los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a sus hijos”, ya que desde el momento del nacimiento y durante muchos años, las madres y los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos e hijas, actividades que sientan las bases para una fuerte unión (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Además, las madres y los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de controlar y entender la conducta de sus hijas e hijos (Patterson, 1997). Ahora bien, es importante señalar que la socialización no se trata de una vía de sentido único, sino que es un proceso bidireccional que va de padres/madres a hijos/as y de hijos/as a padres/madres. Esto quiere decir que los hijos y las hijas no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores.

Ahondando en la función de socialización, podemos decir que ésta comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido (qué es lo que se transmite) y un aspecto formal (cómo se transmite). El aspecto de contenido hace referencia a los valores inculcados en la familia, que dependerán de los valores personales de los padres y de las madres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. Por otro

lado, el aspecto formal se conoce con el nombre de disciplina familiar y hace referencia a las estrategias y mecanismos familiares que se utilizan para transmitir los contenidos de la socialización. Estas estrategias y mecanismos presentan una gran variabilidad de unas familias a otras, por lo que para su mejor comprensión, se han desarrollado distintas tipologías de los estilos parentales de socialización, como veremos en el apartado siguiente.

5.- La familia como contexto de socialización: Estilos parentales de socialización

Como se ha señalado en páginas anteriores, los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia son fundamentales en el proceso de socialización y, en consecuencia, la familia se ha considerado un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos componentes socio-culturales.

La socialización familiar ha sido objeto de especial atención de las ciencias sociales a lo largo de las últimas décadas. Un aspecto esencial en el estudio de los procesos de socialización familiar ha sido sus efectos en la personalidad y ajuste del niño/a y adolescente. No debemos olvidar que la socialización de los hijos e hijas es la principal responsabilidad de padres y madres en la gran mayoría de las sociedades en el mundo contemporáneo. Los procesos de interacción intrafamiliar, aquellos que tienen como objetivo socializar a los/as hijos/as en un determinado sistema de valores, normas y creencias ocupan una parte esencial de la red familiar. Estos procesos de socialización son, sin duda, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia; de hecho, en torno a la función de socialización se distribuyen los roles familiares y se delimitan las expectativas y las conductas paterno-filiales. En este sentido, podemos afirmar que la socialización es quizá el eje fundamental de la vida familiar (Musitu, 2013).

La familia es en sí misma un proceso de socialización. En ella, la socialización desempeña funciones como la psicológica, la de interrelación entre sus miembros y la de la organización de todos los procesos fundamentales del medio familiar. La familia es, además, un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros, que junto con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituye un entorno emocional en el que cada miembro de la familia aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea: habilidades para aprender en el sistema educativo y para trabajar en el entorno laboral; sentimientos de autovaloración y preocupación por los demás; el proceso de toma de decisiones y las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como la pérdida del trabajo, la infidelidad, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso de alcohol y drogas por algunos de sus miembros; el manejo de las emociones como el enfado y el amor; el acatamiento o quebrantamiento de las leyes; las bases de la interacción humana, la consideración por los demás y la responsabilidad de las propias acciones (White y Schnurr, 2012).

5.1. Objetivos de la socialización familiar

Se podrían considerar cuatro grandes objetivos de la socialización familiar: el control del impulso, la preparación y ejecución de roles, el cultivo de fuentes de significado y la interiorización de un sistema de valores.

En primer lugar, el control del impulso y la capacidad para la autorregulación se establecen normalmente en la infancia, a través de la socialización por los padres, hermanos e iguales (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Herrnstein, 1985). Todos los niños y niñas deben aprender, por ejemplo, que no pueden obtener todo lo que desean o encuentran atractivo. Al asumir un proceso de socialización que se inicia con el nacimiento, Wrong (1994) observaba que "todos los seres humanos llegan a un equilibrio entre impulsos egoístas y normas sociales internalizadas estableciendo límites para actuar directamente sobre esos impulsos" (pág. 201). Aunque el control del impulso se establece en la infancia, se requiere a lo largo de toda la vida, puesto que se espera que la persona adulta se exprese siempre mediante comportamientos socialmente aprobados. El bajo autocontrol se relaciona con problemas en la adolescencia y la adultez en áreas que incluyen relaciones sociales, la estabilidad y éxito ocupacional, el consumo de sustancia y la conducta violenta y delictiva (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Un segundo objetivo de la socialización es la preparación para la ejecución de roles. Para niñas y niños significa el aprendizaje de roles en la familia, roles relacionados con el género, roles en el juego con iguales y roles en la escuela. Para los y las adolescentes significa el aprendizaje de roles en las relaciones personales y sexuales y la preparación más intensiva para el rol de adulto. Para los adultos significa preparación y ejecución de roles en el matrimonio, en la pareja, en la paternidad y en el trabajo, y puede incluir otros roles que surjan en el curso del desarrollo de adulto tales como abuelo/a, persona divorciada, o persona retirada y jubilada (Bush y Simmons, 1981). Los roles también pueden fundamentarse en la clase social o en la pertenencia a una casta, o sobre identidades raciales o étnicas.

El tercer objetivo de la socialización, el desarrollo de fuentes de significado, con frecuencia incluye creencias religiosas que generalmente explican el origen de la vida humana, las razones del sufrimiento humano, lo que nos sucede cuando morimos y el significado de la vida a la luz de la mortalidad humana. Otras fuentes comunes de significado en varias culturas incluyen el logro individual o las relaciones familiares,

vínculos a un grupo comunitario, étnico, racial o nación. Las fuentes de significado también incluyen las normas que se enseñan y aprenden en los procesos de socialización, esto es, las personas aprenden a través de esos procesos no sólo lo que son las normas de la vida social, sino también a asumir esas normas como si fuesen adecuadas, correctas y venerables. La tendencia humana para descubrir fuentes de significado es altamente flexible y variable, pero todas las personas deben desarrollar fuentes de significado de algún tipo con el fin de proveer estructura y sentido a sus vidas y, generalmente, lo encuentran con la ayuda e instrucción de su cultura a través de la socialización.

Finalmente, el cuarto objetivo de la socialización sería el desarrollo de un sistema de valores. Los valores se refieren a una concepción personal de lo deseable, a una meta amplia y estable que guía la conducta individual y ayuda a interpretar el mundo interior y el mundo exterior. Los valores nos indican tanto el fin al que pretendemos acceder (dinero, estatus social, armonía, paz, un mundo justo, equilibrio emocional), como los medios para conseguirlo (esfuerzo, trabajo, chantaje, robo...). Lógicamente, existen importantes diferencias individuales en relación con los valores: la jerarquía de valores, las prioridades y la legitimidad de determinados medios difieren ampliamente en cada ser humano. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, nuestros valores, independientemente de su orientación, constituyen un factor decisivo en la manifestación de nuestras conductas.

En el ámbito de la familia, la mayoría de madres y padres tratan de inculcar en sus hijas e hijos un sistema de valores similar al propio, o bien, un sistema de valores que consideran adecuado. Sin embargo, no siempre lo consiguen. Parece que los/as hijos/as asumen actitudes de aceptación o de rechazo frente a las expectativas y demandas de sus padres/madres en función de variables tales como su percepción acerca de la legitimidad de la autoridad paterna/materna o el estilo de socialización utilizado por los padres/madres. No hay demasiados estudios, sin embargo, que analicen, dentro de los procesos de socialización y de interacción intrafamiliar, la transmisión de valores a los hijos e hijas, y, en los actualmente existentes, no se constata de forma concluyente la influencia de los valores parentales en los valores de las y los hijos a través de los procesos de socialización.

Hasta tal punto la conexión entre los valores de los padres/madres y de los hijos/hijas es incierta que se han formulado dos teorías para explicarla y cuyas predicciones son opuestas. La hipótesis evolutiva desde la que se afirma que la influencia directa de los agentes de socialización es poco significativa. La similitud de actitudes y valores que se pueda encontrar entre padres/madres e hijos/hijas se debe a que ambos se desarrollan en el

mismo contexto social, y esta semejanza se incrementará en la medida en que tanto padres/madres como hijos/hijas tengan que afrontar situaciones similares y dar respuestas a momentos evolutivos equiparables. Desde esta perspectiva se considera que los valores de los padres/madres y de los hijos/hijas irán tendiendo hacia la convergencia a medida que las hijas y los hijos se hacen personas adultas. Por el contrario, desde la hipótesis de la socialización se supone que una socialización con éxito orienta hacia un sistema filial de actitudes y valores muy similares al de los padres/madres, puesto que se supone que los agentes de socialización ejercen una influencia directa y comprobable. Las actitudes y valores socializados en la infancia son muy persistentes pero, en la medida en que la influencia socializadora directa de los padres/madres disminuya y los hijos e hijas se socialicen en otros grupos sociales a través de las relaciones interpersonales y de las nuevas tecnologías, la semejanza de valores entre ambos tenderá a ser menor. Los datos de los estudios longitudinales apoyan en mayor medida la segunda hipótesis, aunque tampoco permiten concluir categóricamente la existencia de una "influencia directa".

Finalmente, queremos destacar tres factores fundamentales para los que existe un mayor consenso acerca de la influencia en los procesos de transmisión de valores de padres/madres a hijos e hijas:

Las percepciones y atribuciones que los hijos y las hijas hacen respecto de los valores parentales. Parece que las actitudes que los y las adolescentes atribuyen a sus padres son mejores predictores de las actitudes que ellos/as defenderán que las actitudes reales de las madres y los padres; parece también que la influencia de los valores y actitudes parentales en los valores de las hijas y los hijos aumenta sustancialmente cuando las/os hijas/os perciben con exactitud y sin ambigüedad los valores y actitudes de sus madres y sus padres.

La edad del hijo/a, asociada con su desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo es importante en la configuración de los valores porque se establece el límite inferior en el que puede tener lugar su internalización y, también, porque se delimitan las distintas categorías de valores que mejor pueden socializarse en los distintos niveles del desarrollo evolutivo.

La calidad de las interacciones paterno/materno-filiales. En la medida en que el/la hijo/a se identifique con sus padres es más probable que internalice los valores de éstos. La identificación con los padres y las madres depende de las cualidades que tengan los padres/madres y de su conducta hacia los hijos e hijas.

5.2.- Estilos de socialización familiar

En primer lugar, es importante destacar que tradicionalmente, la socialización familiar se ha planteado como un proceso unidireccional: de los padres/madres hacia los hijos e hijas. Es evidente que las madres y los padres están más capacitados para influir en sus hijos e hijas, puesto que como personas adultas que son, tienen un desarrollo cognitivo, social y afectivo del cual todavía carece el/la niño/a y el adolescente. Ahora bien, esta mayor capacidad de influencia de las madres/padres no significa que las hijas e hijos tengan un papel meramente pasivo en la socialización. De hecho, las relaciones familiares no las determinan únicamente las madres y los padres, sino que todos los miembros de la familia forman parte de ese proceso bidireccional.

En principio, todos los padres inician su difícil labor de educar e inculcar unos determinados valores y normas de conducta en sus hijos e hijas con una serie de ideas preconcebidas, y más o menos conscientes, acerca de cómo deben ser los niños y las niñas (obedientes, independientes, alegres, egoístas, confiados, desconfiados, rebeldes, traviesos,...) y acerca de cómo se deben educar (con cariño, con firmeza, con respeto, con paciencia, con intransigencia...). Sin embargo, cuando la niña o el niño nacen, los padres y las madres se pueden encontrar, bien con que sus creencias y expectativas se han cumplido, bien con que las deben modificar. Una razón fundamental para modificar estas creencias y expectativas iniciales es que la mayoría de los hijos e hijas no son, normalmente, como su padre o su madre desean. Además, las madres y los padres aprenden con la experiencia que no hay dos niños iguales: algunos son más sociables, otros son más nerviosos y, sin duda, algunos tienen un carácter más difícil. De esta forma, niñas y niños, aunque nacen indefensos y desconocedores de las pautas sociales, ejercen desde un principio cierto grado de influencia en el modo concreto en que se desarrollará su proceso de socialización.

También los hijos e hijas pueden influir en los propios valores de los padres y las madres. El nacimiento de un hijo puede hacer que sus padres se replanteen todo su sistema de valores y que se impliquen, incluso, en formas de vida absolutamente diferentes a las del pasado. Un/a hijo/a puede llegar a ser un importante elemento motivador para que los padres/madres dejen, por ejemplo, hábitos de vida poco saludables como el consumo de alcohol y tabaco o, en algunos casos más extremos, el consumo de sustancias. Los/as hijos/as, en cualquier caso, influyen también en los padres y en las madres a través de lo que asimilan de otros agentes de socialización. De esta manera, y a través de los hijos y las hijas, algunos valores de la escuela, de los medios de comunicación, de las modas y del

mundo de internet se incorporan, con frecuencia, en el interior de la familia. Por ello, es necesario destacar que el proceso de socialización es, cuanto menos, un proceso bidireccional y, por supuesto, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente. Además, es probable que este proceso sea, en cierto modo, circular y cada vez más acentuado conforme las y los hijos cumplen años.

Por otro lado, se ha afirmado anteriormente que la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias en la personalidad de los seres humanos. También se podría decir que es un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente en el que, a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, se asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida el estilo de adaptación al ambiente (García, Fernández-Doménech, Veiga, Roser, Serra y Musitu, 2015; Musitu y Allatt, 1994).

En este proceso se pueden considerar dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido -qué es lo que se transmite- y un aspecto formal -cómo se transmite-. La dimensión de contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos e hijas que dependen, aunque no siempre como ya se ha subrayado, de los valores personales de los padres/madres y, fundamentalmente, del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. La dimensión formal, o el cómo de la socialización, es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de disciplina familiar, que se refiere a las estrategias y mecanismos de socialización que utilizan las madres y los padres para regular la conducta de las hijas e hijos y transmitir los contenidos a los que anteriormente hemos hecho referencia. A estas estrategias y mecanismos se les denomina estilos de socialización parental.

Son numerosos los trabajos científicos en los que se analizan las diferentes tipologías de los estilos socialización, en un intento por integrar y aunar el modo en que se relacionan padres/madres e hijos/as. No está de más subrayar que toda tipología es una simplificación y de que es prácticamente imposible descubrir “tipos puros” en los diferentes estilos y en las familias, pero también es importante tener presente que existe una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias utilizadas por las madres/padres, de tal modo que se podría hablar de determinados estilos de socialización predominantes.

Generalmente, la literatura científica en el campo social en este ámbito de estudio,

converge en la idea de que uno de los componentes críticos del estilo de socialización parental es el modo en que los padres y las madres intentan controlar al hijo/a y la estrategia o estrategias que utilizan para ello (Pardeck y Pardeck, 1990). En los años sesenta Becker, por ejemplo, señalaba dos categorías fundamentales en las estrategias de control: el estilo orientado al amor, que hace uso de la alabanza y el razonamiento; y el método asertivo de poder, que es autoritario y a menudo se asocia con el castigo físico (Becker, 1964). En los años ochenta, Kelly y Goodwin diferenciaban entre estilo parental democrático y estilo parental autocrático, en función de quién y cómo toma las decisiones sobre las cuestiones que afectan al/la hijo/a (Kelly y Goodwin, 1983). En este mismo período, Schwarz y otros señalaban tres ejes fundamentales en la socialización familiar: una dimensión de aceptación, una dimensión de control firme y una dimensión de control psicológico (Schwarz, J.C., Barton-Henry, M.L. y Pruzinsky, T., 1985). De modo muy similar, y también en los años ochenta, Gutiérrez y Musitu propusieron tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: (1) La disciplina inductiva o de apoyo, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales, (2) La disciplina coercitiva, definida por la coacción física, la severidad verbal y las privaciones y (3) La disciplina indiferente o negligente, conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad.

En realidad, y a pesar de las diversas denominaciones, los resultados de las distintas investigaciones ofrecen dimensiones y tipologías que tienen mucho en común unas con otras, lo cual, entre otras cosas, nos hace pensar que los estilos de socialización mencionados podrían tener una considerable generalidad transcultural; es decir, que los padres y las madres utilizan tácticas de socialización similares independientemente de su cultura y, naturalmente, en grado e intensidad diferente (Arnett, 1995, Gutiérrez y Musitu, 1985).

Una contribución significativa a este campo de estudio y ampliamente aceptada por la comunidad científica se debe a Diana Baumrind (1967, 1968, 1971). Esta autora también destacaba una dimensión principal subyacente en las relaciones padres/madres-hijos/hijas: el control parental. Baumrind utilizaba esta dimensión de control para identificar los siguientes estilos parentales: estilo autoritario, estilo permisivo y estilo autorizativo. Desde esta clasificación, los padres y las madres que utilizan el estilo autoritario son padres y madres que valoran principalmente la obediencia del/la hijo/a y que restringen su autonomía. Las madres y los padres permisivos, están en el extremo opuesto, no ejercen

prácticamente ningún tipo de control en sus hijos e hijas, permitiéndoles un grado máximo de autonomía. Por último, las madres y los padres autorizativos son aquellos que se sitúan en un punto intermedio en la medida en que intentan controlar la conducta de sus hijos e hijas sobre la base de la razón, más que sobre la base de la imposición. En consecuencia, estas madres y padres, a diferencia de los autoritarios, razonan y argumentan con sus hijos/as las normas familiares, sin tratar de imponerlas por la fuerza.

No obstante, ya desde sus primeras investigaciones, Baumrind comenzó a observar la existencia de otra segunda dimensión que también era fundamental para discriminar los estilos de socialización y sus efectos en los/as hijos/os que, finalmente, terminó incluyendo a finales de los años ochenta en su modelo, y a la que denominó: apoyo y afecto de los padres/madres. En consecuencia, los padres y las madres pueden diferir entre sí según el tipo y grado de control que ejercen sobre sus hijos e hijas y según el grado de apoyo y aceptación que les muestran. Además, sobre la base de la combinación de estas dos variables se establece una tipología familiar con los siguientes cuatro tipos: (1) padres con alto grado de control sobre sus hijos y con altos niveles de apoyo y aceptación; (2) padres con alto grado de control sobre sus hijos e hijas y con escaso apoyo al/la hijo/a; (3) padres/madres con escaso control sobre el/la hijo/a, pero con altos niveles de apoyo y aceptación; y, (4) padres/madres con escaso control sobre el/la hijo/a y con pocas muestras de aceptación y apoyo.

En esta misma línea, aunque mucho más recientemente y en nuestro contexto, Musitu y García (2001) han establecido una tipología de cuatro estilos de socialización en función de las dimensiones implicación/aceptación y severidad/imposición. Las madres y padres con altos niveles de implicación/aceptación son aquellos que muestran afecto y cariño a su hija/o cuando ésta/e se comporta adecuadamente (por ejemplo, cuando recoge su habitación) y, en el caso de que su conducta no sea la correcta a juicio de los padres/madres (por ejemplo, cuando su rendimiento académico es muy bajo, o cuando llega a casa bastante más tarde de la hora acordada), tratan de dialogar y razonar con su hijo acerca de lo poco adecuado de su conducta, las razones por las que no debe volver a hacerlo, o el tipo de consecuencias que pueden derivarse de seguir realizándola. Además, estos padres y madres pueden decidir, también, después de escuchar los argumentos de su hijo/a, si modificar o no alguna norma familiar.

Por el contrario, las madres y los padres que se caracterizan por bajos niveles de implicación/aceptación, suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus

hijas e hijos, es decir, no le muestran su agrado cuando ésta/e se comporta de un modo correcto y, del mismo modo, cuando su conducta es incorrecta tampoco razonan con ella/él, ni le expresan su disconformidad o desacuerdo. En este caso, únicamente mantienen cierta distancia, que se interpreta por los hijos y las hijas como “mi padre pasa de mí” o “mi madre me considera un caso perdido”. De esta forma, estas madres y padres se muestran realmente muy poco implicados con las conductas de sus hijos/as, tanto si éstas son correctas, como si no lo son.

Por otra parte, la segunda dimensión considerada, severidad/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un/a padre/madre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo/a y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él/ella. De este modo, los padres y las madres que se caracterizan por altos niveles de severidad/imposición, normalmente cuando el/la hijo/a no se comporta como ellos desean, independientemente de que razonen o no con él/ella, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar dicha conducta. La coacción puede ser física, verbal, o puede consistir en privarle de alguna cosa o de disfrutar de alguna actividad de ocio. Así, los padres pueden, según la edad del hijo o la hija, castigarle sin su videojuego preferido si vuelve a pelearse con su hermano, o amenazarle con no darle dinero durante un mes si vuelve a venir en estado de embriaguez a casa.

Esta dos dimensiones, implicación/aceptación y severidad/imposición, dan lugar a los siguientes cuatro estilos de socialización tal y como aparece en la figura: autorizativo, indulgente, negligente y autoritario. De estos cuatro estilos, los dos primeros son los más funcionales.

Tabla 4. *Modelo bidimensional de socialización (Musitu y García, 2001)*

Severidad-Imposición	
AUTORITARIO	AUTORIZATIVO
NEGLIGENTE	INDULGENTE

a) Estilo Autorizativo.

Este estilo de socialización se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta severidad/imposición, es decir, los padres y las madres que utilizan mayoritariamente este estilo suelen mostrar a sus hijos y a sus hijas su agrado cuando se comportan

adecuadamente y les transmiten su aceptación como personas. En general, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo con sus hijos/as. Las relaciones padres/madres-hijos/as suelen ser satisfactorias. Además, estos padres y madres están dispuestos a escuchar a sus hijos e hijas, incluso, a modificar ciertas normas familiares si los argumentos de sus hijos/as son convincentes. Por otra parte, cuando el/la hijo/a se comporta de forma incorrecta, estos padres/madres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la severidad física y verbal. Estas madres y padres, a grandes rasgos, ejercen un control firme en los puntos de divergencia, pero también utilizan el diálogo. De esta forma, reconocen sus propios derechos especiales como personas adultas, pero también los intereses y modos especiales del/la hijo/a.

La definición constitutiva de madres y padres con estilos autorizativos podría ser como sigue: son aquellas madres y padres que se esfuerzan en dirigir las actividades del/la hijo/a pero de una manera racional orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el/la hijo/a el razonamiento que subyace a sus formas de actuar; valoran tanto los atributos expresivos como instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen el control firme en puntos de divergencia, pero no encierran y doblegan al/la hijo/a con restricciones. Las madres y los padres con estilos autorizativos afirman las cualidades presentes del/la hijo/a, pero también establecen líneas para la conducta futura. Utilizan la razón así como también el poder para lograr sus objetivos.

b) Estilo Indulgente.

Estos padres y madres se caracterizan por su alta implicación y aceptación del hijo/a, así como por su escaso grado de severidad e imposición. Estas madres y padres son tan comunicativos con sus hijos como las madres y los padres con estilos autorizativos, pero cuando el/la hijo/a se comporta de manera incorrecta, no suelen utilizar la severidad y la imposición, sino únicamente el diálogo y el razonamiento, como instrumentos para establecer límites a la conducta de sus hijos/as con altas dosis de afecto. De hecho, actúan con sus hijas/os como si se tratase de personas maduras que son capaces de regular por sí mismas su comportamiento, y, normalmente, reducen su papel de padres/madres a influir razonadamente en las consecuencias que las actuaciones inadecuadas pueden producirles. Estos padres y madres permiten al/la hijo/a regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándole con las explicaciones y razonamientos, pero evitando el control

impositivo y coercitivo (Garaigordobil y Aliri, 2012).

El prototipo de padre/madre con un estilo indulgente es aquél que intenta comportarse de una manera afirmativa y de aceptación hacia los impulsos, deseos y acciones del/la hijo/a. Consulta con sus hijos/as las decisiones internas del hogar y les da explicaciones de las reglas familiares. Hace pocas demandas de responsabilidad y de disciplina en el hogar. Permite al/la hijo/a regular sus propias actividades tanto como sea posible, evita el ejercicio del control y no le estimula para que obedezca a pautas externamente definidas. Intenta utilizar la razón pero no el poder explícito para que cumpla sus fines o sus deseos.

c) Estilo Autoritario.

Los padres y las madres que se sitúan dentro de este estilo se caracterizan por una pobre implicación con sus hijos e hijas y por las pocas muestras que les dan de su aceptación como personas. Además, mantienen altos niveles de severidad e imposición. Estas madres y estos padres son, por tanto, muy exigentes con sus hijos e hijas y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a sus necesidades y deseos. Asimismo, la comunicación es pobre y con frecuencia problemática y con una sola dirección, la que va de los padres/madres a los hijos e hijas. Normalmente, suele expresarse en términos de demandas. De esta manera, los mensajes verbales de las madres y los padres con estilos autoritarios son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios. Estos padres y madres no suelen ofrecer razones cuando emiten órdenes, son los que menos, no quiere decir que no lo hagan, estimulan las respuestas verbales y el diálogo ante las transgresiones y son, también, muy reticentes a modificar sus posiciones ante los argumentos de los hijos y las hijas. En realidad, valoran la obediencia como una virtud, e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo/a de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de forma unilateral. Las madres y los padres con estilos autoritarios son, además, generalmente más indiferentes a las demandas de los hijos e hijas de apoyo y atención y utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo, mostrándose indiferentes ante las conductas adecuadas del/la hijo/a. La expresión de afecto es la más baja en este modelo, manifiestan menos aprobación, empatía y simpatía y hay menos expresiones de una relación afectiva.

La definición de un estilo autoritario expresa a unos padres y madres que intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del/la hijo/a de acuerdo con un

conjunto de normas de conducta, normalmente de una forma absoluta y formulada por una autoridad superior. Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad a extremos donde las acciones o creencias del/la hijo/a entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta. Creen en la inculcación de valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el trabajo, la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal y creen que el/la hijo/a debería aceptar solamente su palabra que es la correcta.

d) Estilo Negligente.

Este estilo se caracteriza por una pobre aceptación del/la hijo/a, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de severidad e imposición de normas. Se trata, por tanto, de un estilo caracterizado por la escasez tanto de afecto como de límites (escasa supervisión y cuidado de los/as hijos/as). Las madres y los padres con estilos negligentes, normalmente, otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos e hijas, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Podríamos decir que estos padres y madres, más que enseñar responsabilidad, están privando a sus hijos/as de necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión. Los padres y las madres con estilos negligentes consultan poco a sus hijos e hijas acerca de las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares. Cuando los hijos e hijas se comportan de manera adecuada se mantienen indiferentes, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos/as ni tampoco restringen su conducta mediante la severidad y la imposición.

Estas madres y padres pueden describirse, en general, como aquellas/os que apenas supervisan la conducta de sus hijos/as, que interactúan y dialogan poco con ellos/as, que son poco afectivos y que están muy poco implicados en su educación. Estas madres y padres tienen serias dificultades para relacionarse con sus hijos/as y utilizan estrategias de socialización poco efectivas. No se trata de que sean “buenos” ni “malos”, simplemente no están utilizando las estrategias adecuadas de socialización, por lo que necesitan modificar o sustituir su estilo, en ocasiones, con la ayuda de profesionales.

Las madres y los padres con estilos negligentes no sólo interactúan con menos frecuencia con sus hijos/as, sino que además, los/as apoyan mucho menos en comparación con los otros tres estilos. Además, las madres y los padres con estilos negligentes no se comprometen normalmente en interacciones efectivas, son más negativos, no refuerzan de

manera consistente las conductas positivas, como tampoco interactúan con sus hijos/as en las soluciones de los problemas y en las respuestas adecuadas a sus conductas disruptivas.

La definición constitutiva de padres y madres con estilos negligentes se podría considerar como aquellos/as que tienen dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos/as, al igual que para definir los límites en sus relaciones; aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos e hijas y tienen pocas expresiones de afecto; no se implican en las interacciones con sus hijos e hijas; no supervisan constante y consistentemente las actividades de los/as hijos/as y utilizan el castigo y la severidad verbal de forma arbitraria y pocas veces el razonamiento y el diálogo y, al igual que las madres y los padres con estilos autoritarios, utilizan con poca frecuencia el refuerzo positivo. Estas madres y padres estiman la obediencia, el orden y el cumplimiento de las normas, pero hacen muy poco, y a veces lo contrario, para que esto ocurra.

6.- Estilos parentales y ajuste en la adolescencia

Los estilos parentales y las prácticas parentales que caracterizan a cada estilo, y sus relaciones con el ajuste psicosocial de los hijos y las hijas ha sido y es en el momento actual una de las principales áreas de estudio en el ámbito de las relaciones paterno/materno-filiales (Berns, 2011; García y Gracia, 2014). De hecho, las diferentes formas de actuación de los padres y las madres en la educación de los hijos y las hijas y sus efectos en el ajuste de éstos/as continúa estando presente en los programas de la psicología educativa y del desarrollo (Musitu, 2013). El interés en esta temática de estudio se deriva de los resultados de diversas investigaciones en las que, durante las últimas décadas, se ha venido constatando la enorme trascendencia que tienen los diferentes estilos educativos de los padres y las madres en el ajuste psicológico y social de los hijos y las hijas (Garaigordobil, Martínez and Fernández, 2015; Gavazzi, 2013; Levine y Munsch, 2010).

Normalmente, el objetivo que se pretende en estas investigaciones es determinar qué estilo de socialización es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los hijos e hijas. Uno de los resultados más consistentes desde las primeras investigaciones desarrolladas en contextos culturales anglosajones es que el estilo autorizativo, es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los/as hijos/as, y el estilo negligente el que se relaciona con los índices de ajuste más pobres. Y los estilos indulgentes y autoritarios se situarían en un lugar intermedio entre el estilo autorizativo y el estilo negligente (Steinberg et al., 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Gran parte de estos estudios se han realizado en contextos culturales anglosajones, fundamentalmente en muestras de EEUU (White y Schnurr, 2012), y los resultados de estas investigaciones continúan corroborando la mayor relevancia del estilo autorizativo (Aunola Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005). De esta manera, se enfatiza que el alto afecto con la alta imposición -estilo autorizativo- es la mejor combinación para promover el adecuado ajuste psicosocial de los hijos y las hijas (Barh y Hoffmann, 2010; Im-Bolter, Zadeh y Ling, 2013).

Sin embargo, en un creciente número de estudios llevados a cabo en otros contextos culturales, se viene observando que el estilo autorizativo no siempre se asocia con el mejor ajuste de los hijos y las hijas. Por un lado, en diferentes estudios desarrollados con grupos étnicos minoritarios (afro-americanos: Baumrind, 1972; Pittman y Chase-Lansdale, 2001; asiático-americanos: Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; chino-americanos: Chao, 1994, 2001); en contextos culturales árabes (Dwairy, 2008; Dwairy y Menshar, 2006); e, incluso, en familias con un nivel socio-económico bajo (Hoff, Laursen y Tardif, 2002), se

concluye que el estilo autoritario es el estilo parental óptimo, subrayando que la alta imposición de las madres y los padres sin la combinación con el alto afecto es la estrategia de actuación parental adecuada para el mejor ajuste psicosocial de los hijos e hijas.

También, en otro conjunto de estudios realizados en otros contextos culturales, fundamentalmente en países de Europa y Latinoamérica, se ha observado que el estilo parental indulgente es igual o superior al autorizativo, en potenciar el mejor ajuste de los/as hijos/as (Alemania: Wolfradt, Hempel y Miles, 2003; Brasil: Martínez y García, 2008; Italia: DiMaggio y Zappulla, 2013; México: Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004; Portugal: Rodríguez et al., 2013), es decir, que el alto afecto de los padres/madres sin la combinación con la alta imposición es el estilo de actuación óptimo. De esta manera, las conclusiones derivadas de estos estudios respecto del mejor ajuste de los/as hijos/as de familias autoritarias e indulgentes cuestionan la generalización de los resultados obtenidos mayoritariamente en muestras de habla inglesa acerca de la idoneidad del estilo autorizativo (Baumrind, 1967, 1971; Bahr y Hoffmann, 2010; Im-Bolter et al., 2013; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Esta divergencia en los resultados respecto de la relación de los estilos de socialización con el ajuste de los hijos e hijas alude al hecho de que parece que no existe un estilo parental óptimo y universal, sino que este está en función de los valores culturales propios de cada cultura (Espino, 2013; Gavazzi, 2013). También es muy probable que en culturas individualistas como la anglosajona, donde la independencia y autonomía son valores esenciales que se transmiten en el proceso de socialización, las prácticas impositivas y coercitivas se perciban como necesarias junto con el afecto para la consecución de dichos objetivos (White y Schnurr, 2012), mientras que en culturas colectivistas como la asiática y la árabe, donde el self individual se percibe como parte del self familiar y se espera, además, que las relaciones entre padres/madres e hijos/as sean jerárquicas, el uso de prácticas autoritarias se consideran parte de una enseñanza rigurosa y responsable, y vinculadas al alto compromiso y a la preocupación por el cuidado de los hijos y las hijas (Chao, 1994; Dwairy, 2008).

En otras culturas colectivistas donde las relaciones familiares son más igualitarias que jerárquicas, como sucede en los países de Europa y Latinoamérica (Rudy y Grusec, 2001; White y Schnurr, 2012), se otorga mayor relevancia al uso de prácticas con más connotaciones afectivas -afecto, diálogo y apoyo- que autoritarias (Musitu y García, 2004); y en las que las prácticas coercitivas e impositivas como el control o el castigo se perciben

menos positivamente (Linares, Rusillo, Cruz, Fernández y Arias, 2011). En definitiva, los valores culturales y las prácticas de socialización vinculadas a estos varían de una cultura a otra, generando diferentes significados para un mismo comportamiento, de forma que, conductas que en un contexto cultural se pueden percibir como inadecuadas y desadaptativas, en otro entorno cultural se pueden considerar como apropiadas y adaptativas (García, 2015; Rudy y Grusec, 2001).

En el interior de estos procesos, un aspecto considerado fundamental es que, independientemente de las variaciones culturales, la calidad de los intercambios entre padres/madres e hijos/as es la clave del ajuste y calidad de vida de todos ellos y ellas. A continuación se analizarán las relaciones entre los estilos de socialización parental y tres aspectos íntimamente relacionados con el ajuste de los hijos y las hijas adolescentes: la violencia escolar, filio-parental y de pareja.

6.1.- Socialización Parental y Violencia en la adolescencia

Se define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Otras definiciones coinciden en señalar que el término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Krug, Mercy, Dahlberg y Zwi, 2002; Leyton y Toledo, 2014), o como la definen de una manera más amplia e inclusiva Baron, Branscombe y Byrne (2008), al considerar la violencia como cualquier forma de daño infligido intencionalmente a otras personas.

Ante esta diversidad de definiciones, se ha optado por destacar aquellas características más relevantes compartidas por la literatura científica acerca de la conducta violenta y que permiten diferenciarla de otros tipos de comportamiento. En la clasificación más utilizada sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental -daño: violencia hostil directa para hacer daño-; y, la dimensión intencional -violencia: instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios- (Cava y Martínez, 2013). No obstante, estos criterios también han sido objeto de críticas: el criterio de intencionalidad presenta como principal limitación la restricción que supone el hecho de que la intencionalidad deba ser atribuida por un observador externo o auto-atribuida por el sujeto; mientras que cuando se analizan los límites de la dimensión

comportamental, el daño, se observa que hay agresiones que son intencionadas pero no acaban en una lesión de la víctima (Del Moral, 2014).

Pese a estas limitaciones, existe un amplio consenso en destacar las dimensiones que vertebran la delimitación de la conducta violenta: la intencionalidad, el deseo de hacer daño, aspecto evidente en la dimensión comportamental y, más recientemente, se ha incluido la dimensión de “dominio y poder”, de modo que la conducta violenta tiene como finalidad imponer los intereses de la persona agresora contra la resistencia de los demás (Suarez et al., 2015).

6.1.1.- Socialización Parental y Violencia escolar

En la escuela, los y las adolescentes no sólo adquieren nuevos contenidos, valores y normas que los preparan para la adultez, sino también, crean nuevos lazos con sus compañeros y compañeras y establecen relaciones de amistad y compañerismo. Además, la escuela supone el primer contacto con figuras de autoridad formales. En este escenario, uno de los problemas que más preocupa en el personal educativo, así como en las familias y profesionales de la intervención es la violencia escolar.

Se considera violencia escolar cualquier tipo de comportamiento violento que se da en el centro educativo, entre los que se encuentran aquéllos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser puntual y ocasional o persistente y sistemática (Serrano e Iborra, 2005). En efecto, los actos agresivos en el medio escolar pueden ser de diferentes tipos: actos vandálicos, agresiones físicas y verbales, problemas de disciplina en clase, maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (Skiba, Morrison, Furlong y Cornell, 2013).

De modo general, podemos afirmar, por tanto, que la conducta violenta en la escuela, presenta las características propias de todo comportamiento violento con dos particularidades: acontecen en escuelas e institutos y los actores son niños/as y adolescentes que, a su vez, permanecen juntos gran parte del día e incluso pueden compartir aula y centro educativo durante varios años. Además, estos comportamientos suponen el incumplimiento de las normas escolares y sociales que regulan los intercambios sociales en este escenario.

Respecto de los estilos de socialización, parece que el estilo autoritario potencia la probabilidad de implicarse en comportamientos agresivos contra los iguales (Suárez et al 2015; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000). Sin embargo, aunque el estilo autoritario se

ha asociado frecuentemente con la violencia en general, algunos autores consideran que este estilo de socialización -siempre que no vaya acompañado de agresiones físicas-, puede resultar efectivo para prevenir conductas antisociales de los/as hijos/as hacia los padres y las madres (Cottrell y Monk, 2004; Ulman y Straus, 2003). En los casos de victimización escolar, según Schwartz et al. (2000), las prácticas educativas muy duras y punitivas incrementan la probabilidad de ser victimizado, en la medida en que estos modelos agresivos provocarían altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el consecuente rechazo de los compañeros y compañeras y la aparición de rasgos de víctimas agresiva.

En otros estudios se ha observado que las y los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos o negligentes, en los que se pueden tolerar conductas violentas a la vez que se refuerza la agresividad (Cerezo y Ato, 2010). En los casos de violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) señala que los padres/madres de los agresores suelen combinar la permisividad ante conductas antisociales con el uso frecuente de métodos coercitivos y autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas como el diálogo. El estilo negligente también se ha asociado con la conducta violenta en la adolescencia. La evidencia empírica señala que muchos de los chicos y chicas que agreden tienen una supervisión y control parental pobres y, además, los padres y las madres expresan que tienen dificultades para fijar normas y hacer respetar los límites (Díaz, 2005; Suarez, del Moral, Martínez y Musitu, 2015). Normalmente, los progenitores, profesores/as, especialistas y los/as adolescentes, coinciden al señalar el predominio de los estilos de socialización parental autoritario y negligente en los agresores y los estilos autorizativos e indulgentes en los bien ajustados (Fuentes, Martínez y Navarro, 2015).

En un estudio reciente llevado a cabo por Musitu, Suárez y Del Moral (2015), con una muestra de 3290 adolescentes se observó que, los y las adolescentes procedentes de familias en las que predominaba el estilo indulgente eran los que expresaban menor grado de violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Por el contrario, los y las adolescentes que procedían de familias con un estilo autoritario informaron de una mayor implicación en la violencia escolar que los estilos negligente, indulgente y autorizativo en todas las formas de violencia entre iguales: física, verbal y relacional.

6.1.2.- Socialización Parental y Violencia filio-parental

En los últimos años, junto a las formas tradicionales de violencia intrafamiliar, ha emergido una nueva modalidad de maltrato y de intimidación de hijos/as a padres/madres. Harbin y Madden (1979) fueron los primeros en definir una nueva forma de violencia que denominaron el “síndrome del padre maltratado”. Más recientemente, varios autores (Kennair y Mellor, 2007; Pereira, 2006) han identificado la violencia filio-parental como un crimen de asalto contra uno de los padres o ambos realizado intencionalmente para causar daño físico, psicológico o económico y para lograr control y poder con respecto a las figuras parentales. El abuso de uno de los padres se inicia frecuentemente con episodios abusivos verbales que progresan a través del tiempo, aumentando en frecuencia e intensidad hasta un punto en que el abuso verbal se subsume en el abuso emocional y psicológico, principalmente cuando no se consiguen los efectos perseguidos por el hijo (Eckstein, 2004).

En cuanto a la prevalencia real de este tipo de violencia, padres y madres muestran una gran tendencia a negar la seriedad de los ataques de sus hijos e hijas con el objeto de preservar el mito de la armonía familiar. Este secretismo de la situación familiar conflictiva supone, en muchas ocasiones, un medio a través del cual los progenitores desean proteger su auto-imagen como progenitores y como familia (Pagani, Larocque, Vitaro y Tremblay, 2003). La vergüenza que sienten muchos de ellos por su incapacidad para controlar la situación de violencia, junto con el miedo a ser señalados como los únicos culpables del problema en un juicio público sobre sus capacidades como educadores, son otros factores que contribuyen a que el abuso se mantenga en secreto (Bobic, 2004). Todos estos aspectos hacen realmente complicado el cálculo de la incidencia real de abuso parental.

En relación con los estilos de socialización parental y la violencia filio-parental se ha vinculado, con frecuencia, la violencia filio-parental a familias muy autoritarias que ejercen un gran control sobre los/as menores e incluso hacen uso frecuente del castigo físico corporal como estrategia de disciplina (Calvete, Orue, Gámez-Guadix, 2012; Gallagher, 2004a; Garrido, 2005).

Se ha observado que los/as adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste psicosocial, donde priman estilos educativos demasiado permisivos o negligentes y, en ocasiones, los indulgentes, que pueden tolerar conductas violentas a la vez que favorecen y refuerzan la agresividad (Calvete, Orue y Gámex-Guadix, 2012; Cerezo y Ato, 2010). También se ha observado que el estilo indulgente es el

utilizado por madres y padres cuando temen episodios de violencia en los hijos y en las hijas como una forma de evitarla (Routt y Anderson, 2011). Igualmente, se ha subrayado en trabajos recientes que la violencia filio-parental se relaciona con dificultades para establecer una adecuada jerarquización familiar, aspectos característicos del estilo negligente (Gámex, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012; Cottrell, 2001). En estos casos, los hijos utilizan la violencia como un intento de imponerse, o por el contrario, de rechazar el rol en el que se los sitúa. Como señala Gámez (2010), un niño al que no se le ha proporcionado atención, supervisión y control suficiente es más probable que se implique en estrategias de afrontamiento disfuncionales y muestre un patrón agresivo de interacción, incluso hacia sus padres. Así, el estilo negligente, más utilizado por padres que por madres, y el permisivo, más utilizado por madres que por padres, se ha asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra ambos progenitores (Ibabe et al., 2007; Romero et al., 2007; Sempere et al., 2005).

Recientemente, Suarez et al. (2015) constataron una tendencia similar a la encontrada en la violencia entre iguales. Los adolescentes procedentes de familias en las que predominaba el estilo indulgente eran los que menos se implicaban en conductas violentas hacia los padres y las madres. Por el contrario, los adolescentes procedentes de familias en las que predominaba un estilo autoritario, informaron de mayor violencia física hacia la madre y verbal hacia ambos progenitores. Además, se observó una interacción entre estilos de socialización parental y edad en la violencia verbal hacia la madre y el padre. En los adolescentes de 15 y 16 años la violencia verbal contra el padre y la madre se relacionaba con el estilo autoritario en mayor grado que en el resto de los adolescentes de otras edades. En los adolescentes de 17 y 18 años los estilos negligente y autorizativo, se relacionan con la violencia verbal hacia la madre y el padre en mayor grado que los adolescentes de otras edades. Finalmente, en todos los adolescentes de los 12 a los 20 años, el estilo de socialización indulgente no tenía relación, o esta era muy baja, con la violencia filoparental.

6.1.3.- Socialización Parental y Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia

En la adolescencia las relaciones de pareja que están empañadas por la violencia incluyen comportamientos como: insultos, apodos indeseables, celos con frecuencia, amenazas y control de la pareja. Normalmente, el abuso físico representa solo la punta

visible de un iceberg en el que gran parte de las manifestaciones de violencia no son tan visibles en la medida en que se expresan de formas muy diversas y sutiles.

En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos de comportamientos que los chicos adolescentes utilizan para crear y consolidar el sistema de dominio sobre las chicas. Hay que prestar especial atención a la detección de algunos de estos comportamientos entre los adolescentes para evitar que, más comúnmente las chicas, entren en un proceso de violencia de género y perpetúen un sistema de relaciones de maltrato en la pareja que, con mucha probabilidad, continuará en la etapa adulta.

Tabla 5. *Comportamientos de dominio de chicos a chicas.*

Aislamiento	Control	Desvalorización
Mostrar celos y críticas, directas o indirectas, a amistades y familiares. Provocar situaciones incómodas, humillantes o violentas en celebraciones sociales. Restricciones de uso del móvil, ordenador, etc. Convencerla de que nadie la creerá por su poca credibilidad ante los otros por su fama de loca, rara o infiel. Prohibirle que tenga contacto con los amigos.	Controlar lo que hace, a quién ve, con quién habla, lo que lee, qué amistades tiene en las redes sociales y a dónde va. Decidir sobre la ropa, el maquillaje, las relaciones y las actividades de ocio. Vigilarla e incluso seguirla para saber dónde va. Dirigir todo lo que la chica tiene que hacer, como si fuese el amo de la relación. Tratar de convencerla para que no continúe los estudios o abandone un trabajo que le aporta recursos económicos.	Hacerle sentirse inferior, torpe, mala y tonta. Hacer que se sienta culpable de todos los problemas. Burlarse de sus sentimientos, actuaciones o pensamientos en privado y en público. Ignorarla, no hablarle o no contestarle. Seducir a otras chicas en su presencia. Descalificarla irónicamente ante amigos y familiares. Desvelar intimidades de ella ante otras personas.

Povedano (2014)

En general, los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la violencia en las relaciones afectivas son muy diferentes. Los chicos agreden a su pareja con el objetivo de ejercer un control sobre ella; en el caso de las chicas, por el contrario, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada del chico (por ejemplo, una conducta de infidelidad). Ahora bien, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienden a infravalorar su propia agresión, mientras que las mujeres suelen sobrevalorar lo ocurrido y sentirse, por ello, más culpables (Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007; Povedano, 2014).

Existen dos condiciones de riesgo de especial relevancia: 1) la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia; y, 2) el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género. Estos, se transmiten fundamentalmente por los procesos de socialización de género en la familia.

La socialización de género es el proceso mediante el cual se internalizan los valores, creencias, emociones o comportamientos que se consideran socialmente adecuados para hombres y para mujeres. Este proceso de socialización está sujeto a las características socio-culturales de cada contexto en particular donde la persona aprende a participar en la lógica de la sociedad de la que forma parte, descubriendo la realidad cultural y su relación con ésta a través del desarrollo de su propia identidad. La socialización de género tiene lugar fundamentalmente en el contexto de la familia, al ser los progenitores los agentes universales de socialización, tanto por su influencia directa como por constituir un filtro de la experiencia de los hijos en otros contextos importantes para su desarrollo. El género, por tanto, se socializa y aprende al igual que la violencia. Se ha venido considerando que la mayor implicación de los chicos en formas de agresión física podría atribuirse al aprendizaje de “patrones de violencia diferenciados por género” (Povedano, Monreal, Cuesta, Muñiz, Moreno y Musitu, 2015; White, 2002).

Pero además, se puede señalar también, la existencia de factores familiares de riesgo que se relacionan con el maltrato en el noviazgo, entre los que se encuentran las prácticas parentales punitivas, la falta de cohesión afectiva, los frecuentes conflictos, los patrones inadecuados de comunicación familiar, las relaciones maritales violentas y los malos tratos y el abuso sexual de los hijos por parte de los padres. En un estudio reciente de Povedano, et al. (2015) respecto de las relaciones entre los estilos de socialización parental: severidad/imposición y aceptación/implicación, y los tipos de violencia: relacional, verbal-emocional y física en la adolescencia, observaron relaciones negativas entre la dimensión aceptación/implicación de la madre y la violencia relacional y verbal de los hijos e hijas, mientras que la aceptación/implicación del padre se relacionaba únicamente y de forma negativa con la violencia verbal-emocional en hijos e hijas. Respecto de la severidad/imposición, se observaron correlaciones ente la severidad/imposición de la madre y el padre y la violencia relacional.

Respecto de la violencia relacional, los adolescentes con madres y padres que utilizaban un estilo indulgente eran los que expresaban menor grado de violencia relacional

en las relaciones de pareja, en comparación con el resto de los otros estilos de socialización antes señalados. Por el contrario, los adolescentes de familias en las que la madre utilizaba un estilo autoritario informaron de mayores niveles de violencia relacional en las relaciones de pareja que los adolescentes socializados con los estilos negligente, indulgente y autorizativo. Por el contrario, los adolescentes que viven en familias en las que el padre utilizaba un estilo autoritario, mostraron mayores niveles de violencia en sus relaciones de pareja que los adolescentes socializados con estilos negligente, indulgente y autorizativo.

7.- Violencia filio-parental

Durante la adolescencia tienen lugar una serie de cambios en las relaciones con los padres y las madres que, no necesariamente, deben desembocar en conflictos graves. Suele ser un período de perturbaciones temporales donde los chicos y chicas jóvenes pueden expresarse de un modo más conflictivo, rebelde, opositor o desafiante aumentando las disputas en el hogar y disminuyendo el número de interacciones positivas con las madres y los padres. Esto nos lleva a plantearnos en qué se diferencian estas conductas -justificables como parte del proceso madurativo del/la adolescente- de aquellas que se enmarcan dentro del fenómeno de la violencia filio-parental, ya presentado de modo sucinto en el apartado anterior.

A continuación se señalan algunos de los principales escenarios de desarrollo adolescente para analizar con detalle las variables que la investigación ha revelado como fundamentales para comprender este tipo de violencia ejercida por los hijos e hijas a sus madres y a sus padres.

7.1.- Consideración conceptual de la violencia filio-parental

La violencia filio-parental es una problemática de la que se tiene escaso conocimiento riguroso (Aroca, Lorenzo y Miró, 2014; Morán, 2013; Rechea y Cuervo, 2010; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005). Las primeras aproximaciones a la definición del concepto de violencia filio-parental proceden de autores como Sears, Maccoby y Levin en 1957 y Harbin y Madden en 1979, quienes se refirieron a este tipo de maltrato ascendente como “síndrome de los padres maltratados”, definiéndolo como un subtipo de la violencia familiar (Martínez, Estévez, Jiménez y Velilla, 2015). Posteriormente se han formulado otras definiciones siendo una de las más completas y que nos servirá como principal referente la desarrollada por Bárbara Cottrell (2001). Esta autora define la violencia filio-parental como el abuso a los padres y a las madres como cualquier acto cometido por un hijo o una hija que tiene la intención de causar daño o perjuicio físico, psicológico, emocional y/o financiero para ganar poder y control sobre los padres/madres. Pereira en 2006, la define como las conductas reiteradas de violencia física, verbal o no verbal dirigida a los padres y a las madres o la de las personas adultas que ocupan su lugar.

Llamazares, Vázquez y Zuñeda (2013), unificando y desarrollando las definiciones citadas anteriormente, distinguen como características de la violencia filio-parental las siguientes: se trata de cualquier acto perjudicial reiterado, ya sea físico, psicológico o

económico, que los hijos e hijas realizan contra sus progenitores o cualquier otra figura (familiar o no) que ocupe su rol de autoridad con el objetivo principal y último de ganar poder y/o control sobre ellos, teniendo presente que además durante este proceso se alcanzan también diferentes objetivos específicos (materiales u otro tipo de beneficios). Atendiendo a esta definición existirían determinadas situaciones (englobadas dentro de la denominada violencia filio-parental “tradicional”) que quedarían excluidas de algunas de las definiciones que la han denominado la “nueva” violencia filio-parental (Pereira, Bertino y Romero 2009), tales como: el parricidio, las actuaciones de violencia en disminución de conciencia o las agresiones sexuales a los padres/madres (Rojas, Vázquez y Llamazares, 2016)

Haciendo una revisión de la literatura científica sobre violencia filio-parental, se distinguen cuatro tipos de *abuso*: abuso de tipo físico, abuso de tipo psicológico, abuso de tipo emocional y abuso de tipo financiero (Cottrell, 2001; Fernández, 2007). El abuso físico se refiere a comportamientos que implican pegar, empujar o lanzar objetos hacia las madres y los padres; el abuso psicológico hace referencia a intimidar y humillar a las madres y a los padres por medio, en muchas ocasiones, de violencia verbal; el abuso emocional implica el uso de mentiras, chantajes y otros juegos mentales maliciosos como amenazas manipulativas y, finalmente, el abuso financiero o económica se refiere a conductas que implican robo y venta de posesiones de los padres/madres o incluso la incursión en deudas de las que se desentienden y a las que deben hacer frente los padres y las madres (Estévez y Góngora, 2009; Morán Rodríguez, 2013).

Es interesante resaltar que el concepto *abuso* se emplea normalmente en aquellas situaciones donde la persona de mayor poder se aprovecha de la más débil como ocurre en el abuso infantil o de pareja. Sin embargo, en el tema de la violencia filio-parental se produce un trastorno en la organización jerárquica familiar siendo el miembro que ocupa la escala inferior en dicha jerarquía (no sólo en cuanto a poder, sino también en términos de recursos sociales y económicos) el que realiza el acto abusivo. Esta circunstancia ha sido en gran parte la responsable de la dificultad para aceptar que este tipo de maltrato pudiera existir, llegando incluso a explicar la conducta agresiva del adolescente como reactiva al abuso que sufre por parte de sus progenitores (Charles, 1986; Coogan, 2011; del Moral, 2013; Rojas-Solís, 2013).

En cuanto a la prevalencia real de este tipo de violencia, padres y madres muestran una gran tendencia a negar la seriedad de los ataques de sus hijos/as con el objeto de

preservar el mito de la armonía familiar (Harbin y Madden, 1979). Este secretismo de la situación familiar conflictiva supone, en muchas ocasiones, un medio a través del cual los progenitores desean proteger su auto-imagen (Pagani, Larocque, Vitaro y Tremblay, 2003). La vergüenza que sienten muchos padres y madres por su incapacidad para controlar la situación de violencia, junto con el miedo a ser señalados como los únicos culpables del problema en un juicio público sobre sus capacidades como educadores, son otros factores que contribuyen a que el abuso se mantenga en secreto (Agnew y Huguley, 1989; Bobic, 2004; Castañeda, 2014).

Todos estos aspectos hacen realmente complicado el cálculo de la incidencia real de abuso parental. Además de lo señalado, las cifras de las que disponemos actualmente deben ser interpretadas con cautela y contempladas sus aparentes contradicciones bajo tres condicionantes principales: en primer lugar, la muestra de estudio en cuestión; ya que pueden ser amplias muestras representativas de la población o muestras clínicas, criminológicas o judiciales y cuyas diferencias se recogen en el cuadro siguiente. En segundo lugar, muchas de las investigaciones en torno a este tema se desarrollaron entre los años 80 y principios de los 90 cuando únicamente se valoraba la violencia física pero no la psicológica, emocional y financiera (Bobic, 2002), utilizándose entonces diferentes escalas de medida y métodos de recogida de datos (Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, 2002). Y, por último, no debemos olvidar las diferencias sociales y culturales existentes entre los países donde se han desarrollado estos estudios por lo que las investigaciones realizadas en este sentido coinciden al afirmar que es muy complicado conocer su frecuencia, debido principalmente a los factores metodológicos y culturales que condicionan la estimación fiable de su extensión (Aroca-Montolío et al. 2014; Estévez y Navarro-Góngora, 2009; Ulman y Straus, 2003).

Tabla 6. *Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental.*

	Amplias muestras de población	Muestras clínicas, criminológicas y/o judiciales
Sexo del agresor	Aproximadamente el mismo número de varones y mujeres	Mayoritariamente varones
Víctima de la agresión	Igual o ligeramente superior las madres	Las madres en mayor medida
Estilos parentales de socialización	En general estilo autoritario	Amplia variedad pero permisivo /indulgente en mayor medida
Nivel socio-económico	No hay relación o predomina alto nivel socio-económico.	Alto nivel socio-económico.
Violencia intraparental	Resultados contradictorios o nulos	Existen antecedentes de violencia intraparental
Menores víctimas de padres abusadores	Aunque hay poca evidencia, se sugiere que el padre víctima es también abusador	El progenitor víctima rara vez ha sido abusador

Fuente: Gallagher (2004).

Dicho esto, es interesante que recopilemos los datos disponibles y que nos ofrecen números variables dependiendo del contexto social analizado (Estévez y Navarro, 2009). La estimación de prevalencia a nivel internacional se encuentra entre el 10% y el 18% (Gallagher, 2008). Así, según la literatura científica disponible en Estados Unidos, el número de adolescentes que agrede a sus progenitores se sitúa entre el 5% y el 18% (Agnew y Huguley, 1989; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990; Peek, Fisher y Kidwell, 1985). En Canadá, las investigaciones estiman que alrededor del 10% de padres son agredidos por sus hijos (DeKeseredy, 1993). En un estudio llevado a cabo en este país por Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y McDuff (2004), los autores encontraron que el 64% de los adolescentes entrevistados (tanto chicos como chicas, en una muestra aleatoria de más de 2000 participantes), agredían verbalmente y habitualmente a sus madres; el 13.8% cometía además agresiones físicas; de entre estos últimos, el 73.5% daba empujones a la madre, el 24.1% la golpeaba, el 12.3% admitía lanzarle objetos, el 44.4% amenazarla con violencia física, y el 4.3% llegó a atacar a su madre con un arma. Al año siguiente Cyrulnik (2005) por su parte señalaba su presencia en el 1% de las familias francesas y el 4% de las japonesas.

En los primeros estudios se reflejaban cifras conservadoras de violencia filio-

parental en torno al 7-8% (Peek, Fisher y Kidwell, 1985), sin embargo, investigaciones posteriores realizadas en diversos países (Cottrell y Monk, 2004; McCloskey y Lichter, 2003; Pelletier y Coutu, 1992; Van Langenhove, 2004) ofrecen datos de incidencia que van del 10 al 18% en familias con ambos padres y alcanzan el 29% en familias monoparentales, fundamentalmente monomarentales. Esta cifra puede alcanzar el 50% en muestras de adolescentes violentos en otros ámbitos extrafamiliares (Kethineni, 2004).

En España, el total de denuncias por violencia filio-parental se ha duplicado de 2007 a 2013 y ha pasado de algo menos de 2300 casos en 2007 a más de 4600 en 2014, según la Fiscalía General del Estado. Este mismo año 2017 en España, las estadísticas del Ministerio de Interior indican que alrededor del 8% de las familias sufren esta situación, una cifra que se encuentra en aumento según los datos oficiales que confirman que este problema ha crecido en un 27% en los últimos años.

Ibabe y Jaureguizar (2010) aportan datos del País Vasco que sitúan los porcentajes de violencia filio-parental entre un 13% y un 25%, y en un estudio posterior (Ibabe, 2011) se constató que el 21% de los participantes había utilizado la violencia física contra sus padres, el 21% la violencia psicológica (verbal) y el 46% la violencia emocional (chantaje). Algunos datos más recientes proceden del estudio de Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2014) realizado con adolescentes escolarizados de edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Los resultados de esta investigación reflejan que el 13.7% de los/as adolescentes han ejercido violencia física al menos una vez en el último año y el 4% lo ha hecho al menos entre 3 y 5 veces en el último año, mientras que la mayoría de los chicos y chicas encuestadas habían ejercido al menos una vez al año violencia psicológica hacia sus madres y sus padres (el 92% hacia su madre y el 86% hacia el padre), y el 13.8% lo habían hecho más de 6 veces en el último año. En cualquier caso, hay un cierto consenso en que las mayores cifras se asocian al abuso verbal-emocional.

Las cifras muestran que la violencia filio-parental viene produciéndose desde hace décadas y afecta a diferentes países y culturas. A pesar de tratarse de un mismo fenómeno aún no pueden establecerse comparaciones por las diferencias entre el tipo de investigación así como los diferentes tipos de muestra utilizadas.

7.2.- Variables sociodemográficas de agresores y víctimas

Para comprender la violencia filio-parental, un tipo de violencia que se produce en el seno familiar, entre integrantes unidos por lazos de sangre y donde la jerarquía de poder

parece haberse invertido, siendo los hijos los que ejercen el abuso hacia sus padres y sus madres, es interesante detenerse en las principales características sociodemográficas que presentan este tipo de familias. Además profundizar en algunas dimensiones relacionadas con las hijas e hijos agresores son fundamentales para comprender el perfil de los implicados en esta problemática.

7.2.1.- Sexo y edad del agresor

De manera general se ha informado sobre una mayor prevalencia de la violencia filio-parental perpetrada por varones (Aroca, Lorenzo y Miró, 2014), sin embargo es preciso decir que poco a poco comienzan a hallarse datos que reflejan una prevalencia similar entre hijos e hijas. En este sentido la mayoría de las investigaciones de amplias muestras representativas de la población sugieren que no existen diferencias en cuanto al sexo de los y las jóvenes que agreden a los progenitores (Paulson, Coombs y Landsverk., 1990), no obstante cuando se trata de investigaciones clínicas los datos reflejan que son los chicos quienes tienen más probabilidad de tomar parte en las agresiones a sus progenitores que las chicas (Agnew y Huguley, 1989; Cottrell y Monk, 2004; Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y McDuff, 2004). Las diferencias en cuanto al género se ponen de manifiesto en el tipo de violencia ejercida, siendo el abuso físico mayoritariamente perpetrado por los chicos mientras que el verbal y emocional es más frecuente por parte de las chicas (Calvete *et al*, 2012; Carrasco, 2014; Jaureguizar, Ibabe y Straus, 2013).

Respecto de la edad, en Estados Unidos la mayoría de las agresiones filio-parentales tienen lugar cuando los chicos y chicas jóvenes cuentan con edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Este rango es coincidente con los estudios empíricos sobre la conducta antisocial en la adolescencia que suele iniciarse a los 15 años en la cultura americana, para ir gradualmente atenuándose con la llegada a la edad adulta (Evans y Warren-Sohlberg, 1998; Walsh y Krietner, 2007; del Moral, Castañeda y Musitu, 2012). En España, la edad más frecuente en la comisión de este delito oscila entre los 14 y los 16 años, (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007) mientras que en Canadá entre los 12 y los 14 años (Cottrell, 2001).

Cuanto más temprana es la conducta agresiva mayor es la tendencia de los padres/madres a subestimarla considerándola una rabieta o pataleta ya que no supone una seria amenaza. Sin embargo, cuando la analizan retrospectivamente son conscientes de la gravedad que llevaba implícita. (Gallagher, 2008). Routt y Anderson (2011) encontraron

que el porcentaje mayor de primeros incidentes de maltrato filio-parental se producía en edades inferiores a 12 años, aunque no es hasta algunos años después que los padres y las madres deciden denunciar o algún dispositivo de salud o educativo descubre la situación. Ulman y Strauss (2003) van más allá y encuentran que una muestra de menores entre 3 y 5 años mostraba un alto porcentaje de violencia hacia los padres y madres a estas edades pero que esos episodios no eran definidos por los progenitores como tal. Los calificaban de rabietas y sólo cuando eran percibidos como una amenaza y casi siempre cuando el hijo/a era más grande de talla, lo identificaban como un abuso.

Garrido (2005a) destaca algunos indicadores que, de ser observados en la infancia, pueden entenderse como precursores o elementos facilitadores de un comportamiento violento en la etapa posterior de la adolescencia. Estos indicadores son los siguientes: (1) Que el niño muestre incapacidad para desarrollar emociones morales como la empatía, la compasión y el amor, así como una gran dificultad en expresar sentimientos de culpabilidad; (2) Que el niño muestre también una incapacidad importante para aprender de los errores y del castigo, y guíe su conducta exclusivamente en base a intereses propios, mostrando así un marcado egocentrismo; y (3) Que el niño haga un uso frecuente de la mentira, la amenaza y otros actos crueles hacia hermanos y amigos. Según el estudio de Garrido (2005a), aproximadamente un tercio de los niños y niñas que presentan estas características durante la infancia, mostrarán un comportamiento violento en la adolescencia.

En cuanto a la relación entre edad y sexo, Mahoney, O'Donnelly, Lewis y Maynard (2000) afirman que con la edad, independientemente del sexo de los hijos, aumentan las agresiones hacia los padres más que hacia las madres. Peek, Fischer y Kidwell (1985) descubren que los hijos varones a la edad de 17-18 años aumentan la violencia hacia los padres y disminuyen la dirigida hacia las madres. También Walsh y Krienert (2007) encuentran que con la edad los hijos agreden más que las hijas, quizás porque éstos maduran física y psicológicamente más tarde aunque las hijas comienzan a agredir a sus padres a edades más tempranas, quizás fruto del desarrollo madurativo más temprano en el sexo femenino aunque parece que la tasa o índice de gravedad del asalto se incrementa con chicos de mayor edad y disminuye en el caso de las chicas más mayores (Cornell y Gelles, 1982).

7.2.2.- Los progenitores: víctimas de la agresión

Cottrell y Monk (2004) y, Gallagher (2004) sostienen que son las madres u otras cuidadoras las principales víctimas de estos abusos. Uno de los principales motivos por los que las madres tienen más riesgo de ser agredidas se debe al mayor tiempo que pasan con los hijos, encargadas de la crianza y la disciplina generando mayor frustración en éstos (Montemayor y Hanson, 1985; Ulman y Straus, 2003).

En opinión de Gallagher (2004a), las madres suelen ser más débiles desde el punto de vista físico que los padres, suelen pasar más tiempo a solas con los hijos, y suelen sentirse culpables por el mal comportamiento de sus hijos, lo que les atrapa en una situación donde se dificultan las expresiones asertivas tanto de disciplina como de afecto. Estos elementos constituyen importantes factores de riesgo para el abuso de la figura materna por parte de sus propios hijos. Cornell y Gelles (1982) señalan que en hogares donde se da violencia de género, los chicos, especialmente, aprenden a considerar a la madre como un blanco apropiado y aceptable para la violencia. Resulta curioso que, en estos casos, las agresiones se dirijan únicamente hacia las madres por parte de los hijos pero no hacia los padres; una posible explicación sería que los chicos tienen más probabilidad de identificarse con el maltratador del mismo sexo que las chicas (Bandura, 1973).

Los datos relativos a la edad de la víctima fijan los 40 años como edad media en la que los progenitores tienen más probabilidad de padecer este tipo de agresión (Walsh y Krienert, 2007). En España, Romero et al. (2007) señalan las edades comprendidas entre los 40 y 60 años como el rango más prevalente para sufrir este tipo de abuso. En este sentido, parece que los padres de avanzada edad suelen ser más vulnerables al abuso, probablemente como consecuencia del mayor vigor físico de los hijos (Aroca, Cánovas y Alba, 2012; Cyrulnik, 2005; Wells, 1987).

En cuanto a la relación edad y sexo, parece que la tasa o índice de gravedad del asalto se incrementa con chicos de mayor edad y disminuye en el caso de las chicas cuanto más adultas (Cornell y Gelles, 1982; Hong, Kral, Espelage y Allen-Meares, 2012). Una posible explicación desde la perspectiva social, es que las normas culturales premian la agresividad en los chicos adolescentes mientras que es sancionada en las chicas a esas edades.

7.2.3.- Nivel socio-económico

Aunque no está clara la relación entre el estatus socioeconómico y las agresiones filio-parentales sí puede afirmarse que no se encuadran exclusivamente dentro de las clases sociales marginales o más desfavorecidas (Agnew y Huguley, 1989; Cornell y Gelles, 1982; Romero et al., 2007).

En algunas investigaciones se encontraron que las agresiones eran mayores en las familias de clase media o alta que, en aquellas de bajo nivel socioeconómico (Calvete *et al*, 2011; Cyrulnik, 2005; Ibabe et al., 2007; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990; Pérez y Pereira, 2006), mientras que otros estudios se concluye que la pobreza familiar incrementa a menudo la probabilidad de que ocurran este tipo de agresiones (Cottrell y Monk, 2004). Esto podría deberse a que las y los jóvenes que crecen en familias de bajo nivel socioeconómico tienen menores oportunidades de participar en actividades de interés para ellos/as y, que esta falta de oportunidades crea frustración, ira y resentimiento que va dirigida hacia los padres y las madres (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Junto con el nivel económico, el bajo nivel educativo y cultural de los padres/madres se ha asociado a la probabilidad de emplear estilos autoritarios y de disciplina severa que podrían contribuir a la aparición de respuestas violentas en los hijos e hijas (Barkin, Scheindlin, Richardson y Finch, 2007). Sin embargo, en numerosas investigaciones se ha constatado que la relación entre nivel socioeconómico y violencia filio-parental se explica por el elevado índice de estrés que padecen estas familias.

Romero, Melero, Cánovas y Antolín (2005) señalan que la mayoría de las familias estudiadas disponen de una situación económica que le permite cubrir sus necesidades básicas, otra cuestión añaden, serían las condiciones laborales (horarios, contratos, sueldos,...) que estabilizan o desestabilizan a la familia, condicionando su organización e influyendo en la convivencia. Gelles y Cornell (1985) encontraron que el desempleo era una causa indirecta del abuso hacia los progenitores, teniendo más probabilidad de ser agredidos aquellos que no tenían ocupación laboral alguna en el momento del estudio. Además, y en relación al empleo de los progenitores, en el estudio llevado a cabo por Romero et al. (2007), se pone de manifiesto la importancia de variables asociadas con la precariedad laboral, como las condiciones en el trabajo (horarios, contratos, sueldos...) que estabilizan o desestabilizan a la familia, condicionando su organización e influyendo en la convivencia.

7.2.4.- Estructura familiar

Respecto a la composición de las familias, si bien es cierto que también se puede encontrar en diferentes estructuras familiares, es en las familias monoparentales o divorciadas en las que uno de los progenitores desarrolla la parentalidad de manera solitaria (habitualmente la madre) en las que se han detectado un mayor número de situaciones de violencia filio-parental (Carrasco, 2014; Pagani et al., 2004, 2009; Ulman y Straus, 2003), aunque no todos los estudios están de acuerdo con esta afirmación, sobretudo estudios previos a los años 90. Por ejemplo, Peek y cols., (1985) sostienen que no existe una relación directa entre monoparentalidad y VFP mientras que Harbin y Madden (1979) y Agnew y Huguley (1989) sugieren que, aunque hay una ligera prevalencia en familias monoparentales donde la madre se encuentra a solas educando a los hijos, esta prevalencia en hogares rotos no es estadísticamente significativa.

En España, Romero y cols. (2005) observan en su estudio que el 44% de los jóvenes agresores viven con la familia nuclear, un 29,3% en familias monoparentales y el resto viven en el seno de una familia reconstituida o de la familia extensa. Evans y Warren-Sohlberg (1988) y Laurent y Derry (1999) encontraron que entre el 50 y el 60% de los abusos tuvieron lugar en familias nucleares mientras que el resto correspondió a familias monoparentales formadas por la madre y los hijos apoyando la hipótesis de mayor probabilidad de abuso filio-parental en familias monomarentales.

En lo que sí parece haber un mayor acuerdo es en que la relación entre la estructura monoparental y la violencia filio-parental parece estar mediada por diferentes aspectos. Por un lado estarían aquellos relacionados con el desarrollo en solitario de las labores educativas y la mayor complejidad derivada de ello, como por ejemplo mayores dificultades para poder desarrollar un adecuado control y supervisión parental; y, por otro, aquellos derivados de la ruptura del subsistema conyugal y que pueden perdurar más allá de la misma, alargando el proceso de ajuste que tienen que hacer los hijos e hijas y los padres/madres, incrementando así las situaciones de tensión con posibles pérdidas económicas y/o pérdidas de apoyo social o familiar (Pagani, Boulerice y Tremblay, 1997).

7.2.5.- Lugar en la fratría

Existen pocos datos en cuanto a la influencia de la posición que se ocupa entre las y los hermanos y la violencia filio-parental. En el estudio realizado por Sempere, Losa, Pérez,

Esteve y Cerdá (2005) sobre violencia física y/o psíquica hacia familiares por parte de 52 menores, tan sólo en uno de los casos el agresor era hijo único y, más de la mitad de los menores tenían hermanos/as mayores aunque, curiosamente, estaban emancipados/as en el momento de los hechos por lo que el agresor ocupaba el primer lugar o estaba ya solo en el hogar. De igual manera otros estudios en nuestro país (Ibabe y cols., 2007; Romero y cols., 2005) señalan la primera posición como la más conflictiva.

Uno de los ámbitos donde existen escasos estudios es el referente a la violencia ejercida sobre los hermanos y hermanas ya que con frecuencia ha sido pasada por alto en la investigación. Específicamente se ha observado que los chicos y chicas jóvenes que agreden a sus progenitores a menudo abusan también de sus hermanos/as menores, y esta experiencia unida a la agresión hacia sus padres resulta altamente dolorosa y traumática (Haw, 2010; Howard y Rottem, 2008). Además estos jóvenes se encuentran expuestos a la observación de conductas de riesgo (drogas, novillos,...) y debido a la escasa atención que se les presta, suelen deprimirse o actuar con el fin de llamar la atención de unos progenitores tensionados y agotados por el agresor (Cottrell, 2001).

7.3.- Factores de riesgo asociados al abuso parental

Existe un acuerdo generalizado entre investigadoras e investigadores sociales y profesionales clínicos acerca de la inexistencia de un único factor explicativo del comportamiento agresivo de hijos/as a padres/madres. Más bien, esta conducta parece estar fundamentada en la interconexión de determinados factores de riesgo que, eventualmente, terminan desencadenando el comportamiento abusivo. Los estudios que se han centrado en analizar estos factores de riesgo en la infancia y la adolescencia, han establecido una clasificación en 3 bloques, a saber: individuales, familiares y socio-educativos. Desde el punto de vista de la Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979), todos estos factores se interrelacionan y son mutuamente dependientes en la explicación del comportamiento humano. En los siguientes epígrafes, se comentan cada uno de ellos en mayor detalle.

7.3.1.- Factores individuales

Algunos estudios recientes han mencionado, respecto a la personalidad de estos menores, que se trata de chicas y chicos egocéntricos (Garrido, 2005a; Pereira y Bertino, 2009) opositoristas, caracterizados por la baja tolerancia a la frustración (Nock y Kazdin, 2002) que les lleva a reaccionar de modo impulsivo reflejando una evidente falta de control

(Cottrell y Monk, 2004; González, 2012). Uno de los rasgos más característicos que presentan estos jóvenes es la falta de empatía (Ibabe y cols., 2007; Lozano, Estévez y Carballo, 2013; Sempere y cols., 2005) definida como la habilidad de entender y compartir el estado emocional del otro. Son también frecuentes los sentimientos de tristeza y apatía (Romero y cols., 2005), baja tolerancia a la frustración (Bertino, et al. 2011). Igualmente se ha observado que la sintomatología depresiva, el sentimiento de soledad, el malestar psicológico, la baja satisfacción vital, y la dificultad para expresar emociones o interactuar emocionalmente también correlacionan con la VFP (Lozano et al., 2013). Estos adolescentes también son irritables, tienen dificultades para controlar la ira y su modo de actuar es egoísta (Aroca et al., 2014; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Rechea y Cuervo, 2010; Romero et al., 2005; Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Estévez y Cerdá, 2007).

La investigación en este campo se ha centrado en los perfiles de agresores y de víctimas y en las posibles causas explicativas tanto individuales como familiares y escolares (Calvete et al., 2011; Routt y Anderson, 2015). En este contexto, se ha relacionado con diversas variables relevantes como los sentimientos de inadecuación personal, la indefensión y la soledad, la baja autonomía personal, la empatía y la autoestima (Hong, Kral, Espelage y Allen-Meares, 2012; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990), la ideación y los intentos de suicidio (Kennedy, Edmonds, Dann y Burnett, 2010), los problemas de adaptación y el rendimiento escolar, el absentismo y la violencia escolar (Ibabe et al., 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005; Sempere, Losa, Pérez, Esteve y Cerdá, 2005), el consumo de alcohol y de otras drogas (Ellickson y McGuigan, 2000) y la relación con grupos de iguales violentos (Cottrell y Monk, 2004; Valois, MacDonald, Bretous, Fischer y Drane, 2002).

Algunos de estos rasgos como la falta de empatía podrían estar relacionados con el trastorno disocial que ha sido diagnosticado en muchos de estos chicos (Garrido, 2005a; Ibabe y cols., 2007; Roperti, 2006). Sin embargo, otros estudios afirman que estos jóvenes no presentan un perfil de psicopatía o trastorno antisocial de la personalidad. A esta conclusión llegan a partir de los datos de su estudio que muestran que la medida de internamiento ha propiciado en algunos de estos menores un cuestionamiento de su conducta y sentimientos empáticos hacia sus progenitores por lo que la falta de empatía o minimización de los hechos podría ser más una forma de distanciamiento emocional de la víctima que un perfil psicopático. Puntualizan que sí podríamos hablar de determinados

rasgos de personalidad antisocial como es la desconsideración hacia los derechos de los demás (Sempere y cols., 2005).

En general, los trastornos de personalidad en la infancia y la adolescencia han recibido poca atención ya que muchos investigadores e investigadoras consideran que la personalidad no termina de cristalizarse hasta los 18 años, edad a partir de la cual pueden ser diagnosticado de cualquiera de los trastornos de personalidad según el DSM-IV. Por otro lado, todo profesional que trata con niños tiene cierta reserva para etiquetarlos con un diagnóstico que implica gravedad y falta de flexibilidad (Kernberg, Weiner y Bardenstein 2002). Lo que no podemos negar es que, cada vez es más frecuente que se describan patrones de personalidad duraderos que hacen su aparición al final de la edad preescolar y que llevan a conductas persistentes en la infancia y a características relacionadas con trastornos subsecuentes como depresión, abuso de sustancias y comportamiento antisocial y criminal (Fergusson y Horwood, 1995; Flight y Forth, 2007; Simonoff, 2004; Velsen, 2001).

Otra de las variables que se relaciona con la violencia en la etapa adolescente es el abuso de drogas y, aunque no se ha podido establecer una relación directa, la mayoría de la literatura científica destaca su influencia como factor precipitante en cualquier tipo de agresión, incluida la dirigida hacia los padres y las madres (Jackson 2003, Pagani y cols., 2004). En el estudio realizado por Pagani y cols. (2004) se encontró que el alto nivel de consumo de drogas (tanto alcohol como otras sustancias ilegales) era un predictor significativo de la agresión hacia las madres, aumentando el riesgo de violencia verbal en casi un 60%. Los autores comentan que el consumo frecuente de drogas puede facilitar la aparición de atribuciones hostiles hacia el comportamiento de los demás, así como la desinhibición verbal en situaciones de conflicto con las madres.

Por otro lado Cottrell y Monk (2004) constatan el consumo de drogas en más de la mitad de la muestra de jóvenes agresores de su estudio, sin embargo no concluyen que el consumo sea la causa directa de la violencia. A este respecto, Cottrell (2001) señala que el abuso de alcohol y otras drogas no causa la violencia sino que, incrementa su severidad. Evans y Warren-Sohlberg, (1988) añaden que un 20% de las agresiones hacia los padres y las madres tenían lugar durante discusiones acerca del consumo de sustancias y, en el mismo ámbito, Walsh y Krienert (2007) encontraron que aunque la conducta violenta no se producía normalmente bajo los efectos del alcohol o las drogas, los chicos tenían más probabilidad de cometer la agresión bajo los efectos de dichas sustancias que las chicas.

7.3.2.- Factores familiares

La familia, en los últimos años, ha experimentado una serie de transformaciones que han afectado a su estructura, funcionamiento y a los valores que transmite. A pesar de ello sigue siendo una institución fundamental para la socialización de niños y niñas. En general, puede afirmarse que determinadas características del ambiente familiar se relacionan con la aparición de conductas delictivas en la etapa adolescente, y que éstas características se refieren a un funcionamiento familiar inadecuado (Mirón, Luengo, Sobral y Otero, 1988). Dicho funcionamiento hace referencia sobre todo al papel de los progenitores como agentes de socialización y, por tanto, como transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del/la adolescente en la sociedad.

En opinión de Farrington y West (1971), una de las principales características de las familias de los y las adolescentes que desarrollan conductas delictivas es la ausencia de armonía en las relaciones entre los progenitores. Minuchin, Montalvo, Guernsey, Rosean y Schumer (1967) añaden que en las familias con hijos/as delincuentes la autoridad parental ha sido debilitada de alguna manera y, que este debilitamiento tiene lugar en muchas ocasiones debido al desacuerdo crónico entre los progenitores que los vuelve ineficaces.

Finkelhor (1983) plantea una hipótesis sobre el papel del poder en las agresiones filio-parentales donde postula que, una de las características comunes de las familias donde se producen las agresiones a los progenitores es la confusión que existe en la estructura de poder, haciendo que el/la menor asuma responsabilidades impropias y tome decisiones por toda la familia. El agresor emplearía la violencia como respuesta ante la enorme frustración que le provoca la desorganización estructural y funcional de la familia.

Harbin y Madden (1979) señalan que aunque estas familias no parecen sufrir un estrés severo como ocurre en los casos de parricidio, sí tienen algunas dificultades en cuanto a la jerarquía con respecto a la autoridad y, generalmente uno o ambos progenitores han delegado su posición de autoridad en la familia o hay una competición encubierta entre ambos que provoca que las normas no resulten efectivas. A menudo buscan el consejo de los hijos e hijas para la toma de decisiones lo cual socava aún más su autoridad en la familia y, al no ser capaces de hacer cumplir las normas, el/la joven usa la agresión para ganar poder y control que sustituya la ineffectividad de sus progenitores. Así la violencia sería el resultado de otorgar el poder al/la joven cuando aún se siente dependiente y sin autoridad.

Algunas investigaciones se han centrado también en analizar el posible vínculo existente entre el abuso parental y el divorcio (Pagani y cols., 2003; Wallerstein, 1991). Parece que no es el divorcio o el tipo de familia monoparental en sí lo que provoca este tipo de delitos sino las consecuencias derivadas de esa situación lo que puede perjudicar la relación filio-parental. Entre estas consecuencias estarían tanto la adaptación del progenitor como del/la adolescente a nuevas y mayores responsabilidades, los problemas por la custodia en caso de divorcio o las dificultades económicas, entre otras. Mientras el/la joven se adapta a todos estos cambios y a las nuevas situaciones como por ejemplo, el régimen de visitas con el otro progenitor, hay una dejación o cambio de normas disciplinarias.

Añaden estos autores que, la búsqueda por parte de la madre de ayuda a través de una red de apoyo social tras el divorcio aumenta el riesgo de la agresión tanto física como verbal. Esto tendría dos explicaciones: la primera, señala que el/la adolescente podría sentir que su madre “lava los trapos sucios” fuera de la familia sintiéndose expuesto/a y humillado/a ante la estrategia de afrontamiento de su madre; la segunda explicación haría referencia a la sensación de abandono que siente cuando su madre intenta buscar apoyo social. El enfado, los celos o el desacuerdo podrían ser expresados en forma de violencia contra su progenitora. A esto hay que añadir que en ocasiones tras el divorcio, el padre inicia una campaña de difamación contra su ex pareja en presencia del hijo o la hija, contribuyendo a deteriorar aún más la relación materno-filial (Howard, 2011).

Hipótesis de la bidireccionalidad o la retaliación

Distintas investigaciones y teorías explican la violencia como una respuesta aprendida en la infancia, bien como testigos, bien como víctimas de la misma. Los modelos de conductas agresivas en la infancia están asociados con una mayor probabilidad de reproducción de patrones físicos y verbales agresivos durante la adolescencia. Por lo que haber sido testigo de la violencia intrafamiliar o haber sido víctima de ella supone un importante factor de riesgo ya que el sujeto la interioriza como forma de resolver los conflictos (Cornell y Gelles, 1982; Cottrell y Monk, 2004; Laurent y Derry, 1999; Pagani y cols., 2004; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990; Peek y cols., 1985).

Para explicar la violencia filio-parental también se ha aludido a la hipótesis de la bidireccionalidad o retaliación. En esta línea Brezina (1999) tomando como referencia la Teoría general de la tensión de Agnew (1992), señala que las agresiones al hijo/a contribuyen a que éste/a presente la misma conducta hacia sus progenitores, pero que la

agresividad del/la joven tiene la finalidad de reducir la prevalencia del maltrato, es decir, sería un medio para combatir el estrés familiar y el maltrato que sufre por parte de sus progenitores. Esto hace que muchos niños y niñas que comenten agresiones hacia sus padres y madres, sean considerados al mismo tiempo como verdugos y víctimas.

Así mismo, Kennair y Mellor (2007), observaron que en muchos casos, estos/as menores fueron víctimas de abusos físicos y sexuales por parte de sus progenitores. Gallagher (2004) señaló los peligros de considerar a estos niños/as como víctimas, o al menos como *víctimas puras*, ya que esta etiqueta puede eximirles de toda responsabilidad por sus acciones al tiempo que sienten que sus actos están plenamente justificados, mientras que se refuerza la culpabilidad exclusiva de los progenitores (Estévez y Navarro, 2009). En opinión de Routt y Anderson (2011) el hecho de que los padres y madres se sientan responsables de la conducta del hijo/a como consecuencia del empleo de estrategias disciplinarias inadecuadas o por los abusos cometidos, les impide intervenir de manera efectiva estableciendo límites y consecuencias cuando éstos se rebasan. En síntesis, el/la joven agresor/a no sólo se siente eximido de asumir la responsabilidad de sus actos, sino que ante la ausencia de medidas correctivas se refuerza su tendencia a minimizar la gravedad del comportamiento abusivo.

En España, Ibabe y cols. (2011) contrastaron la hipótesis de la bidireccionalidad encontrando que sólo se cumplía en el caso de los chicos que agredían a sus padres y que el haber sufrido violencia por parte de los padres se relacionaba con la manifestación de violencia física, verbal y emocional de hijos a padres.

También en España, Romero y cols. (2005) examinaron en su estudio si existía una relación entre la violencia intraparental (entre padre y madre, en especial violencia de género) y, a la vez, violencia parento-filial (de padres a hijos). Los resultados muestran que en un 56,6% de los casos se daba violencia parento-filial y a la vez intraparental, mientras que en un 44,4% se daba violencia parento-filial, pero no intraparental. Sempere y cols. (2005) en su estudio observaron que una tercera parte de los casos estudiados no presentaban en su historial antecedentes de violencia.

7.3.3.- Factores socio-educativos

La Teoría del Control Social de Hirschi (1969) atribuye la génesis de la implicación delictiva de los y las jóvenes al hecho de su desvinculación social (familia o amigos/as) mientras que las teorías del aprendizaje social establecen que el comportamiento delictivo

se aprende por vinculación social con familiares o amigos delincuentes. Alarid, Burton y Cullen (2000) han encontrado apoyo empírico para ambas teorías, concluyendo que es posible afirmar que la ruptura de los vínculos sociales favorece la implicación de los y las jóvenes en actividades delictivas y, a la vez, que los comportamientos delictivos se aprenden en grupos próximos al sujeto.

Para los niños/as y adolescentes, los principales agentes de integración social después de la familia son la escuela y los iguales. Estos agentes favorecen el desarrollo de vínculos entre el/la joven y el orden social convencional y, cuando dichos vínculos son lo suficientemente fuertes, disuaden al/la joven de realizar conductas de riesgo. De hecho, la actitud de las y los adolescentes hacia las reglas escolares y hacia el profesorado está muy relacionada con sus actitudes hacia la ley y otras formas de autoridad institucional (Emler y Reicher, 1995; Rigby y Rump, 1979).

Las investigaciones a cerca de la relación existente entre la violencia filio-parental y las actitudes hacia la escuela señalan que la mayoría de las chicas y chicos jóvenes acumulan diversas incidencias todas ellas significativas como para condicionar e incidir negativamente en las variables “rendimiento escolar” y “curso superado”, el absentismo, que se da en una cuarta parte de la población estudiada es una dificultad añadida a los problemas de adaptación a la escuela que presentan estos y estas menores (Ibabe y cols, 2007; Romero y cols., 2005). Añaden en sus investigaciones que un 35,3% ha manifestado conductas agresivas y/o violentas en el contexto escolar, ya sea hacia iguales o hacia el profesorado y que sólo en el 5% de los casos se hace referencia explícita a una clara implicación de la familia en el proceso escolar del/la menor.

Sempere y cols. (2005) concluyen que la mayoría de los chicos y chicas de su estudio han tenido problemas de adaptación y rendimiento en la escuela en la etapa de la ESO, inician faltas de asistencia a clase a los 11 ó 12 años y han cambiado de escuela más de una vez, en algunas ocasiones por problemas de conducta. Señalan además en sus investigaciones que los problemas escolares coinciden con momentos de cambios en las familias; la situación familiar se vuelve más relevante que los problemas escolares de los hijos e hijas y los progenitores no pueden atender y/o entender sus dificultades y necesidades.

Paulson, Coombs y Landsverk (1990) afirmaron que los chicos y chicas jóvenes que agreden a sus padres y madres tienen más probabilidad de aburrirse, faltar a clase y considerar sus esfuerzos de aprendizaje como poco importantes. Kratcoski, (1985) Pagani y

cols., (2003) constataron en su estudio que las conductas disruptivas en clase, el hacer novillos, ser expulsado del centro y el acoso al profesorado representan un importante predictor de conductas agresivas hacia los padres y madres por parte de los adolescentes de ambos sexos.

En el ámbito de las relaciones con el grupo de pares se ha observado (Paulson, Coombs y Landsverk, 1990) que las chicas y chicos jóvenes agresores en el hogar mantienen relaciones familiares poco gratificantes, identificándose más con su grupo de pares que con sus progenitores siendo ellos más que la familia quienes le proporcionan la principal fuente de apoyo emocional.

En opinión de Cottrell y Monk (2004), el grupo de pares contribuye a las agresiones en varios sentidos; primero, los chicos y chicas que han sido victimizados por sus iguales, podrían usar la conducta violenta contra sus padres y madres como medio para compensar los sentimientos de impotencia y expresar su enfado en un contexto seguro (desplazamiento); en segundo lugar, algunos grupos de compañeros y compañeras actúan como modelo de violencia que puede ser utilizado por el/la joven como una estrategia efectiva para ganar poder y control en la relación con sus progenitores. Y finalmente una serie de actividades prohibidas (abuso de sustancias, robo, absentismo escolar) llevada a cabo con el grupo de iguales, provoca luchas de poder en el hogar cuando los padres y madres tratan de establecer límites más firmes.

Ibabe y cols. (2007) señalan con respecto al grupo de iguales que el 65% de chicos y chicas que abusan de sus progenitores se relaciona con grupos disociales y violentos, asimismo un 61,4% y un 65,2% presentan conductas violentas hacia iguales y conductas violentas hacia adultos, respectivamente.

Por otro lado hay que destacar que las agresiones por parte de los adolescentes vienen influenciadas por los estereotipos culturales del papel masculino que promueve el uso del poder y el control en las relaciones. Los adolescentes varones están sujetos a las normas sociales que promueven la fuerza física y la autoridad como atributos que definen al hombre. La presión del grupo les anima a realizar conductas machistas y a participar en actividades con las pandillas que son un ejemplo de cómo se manifiestan estos estereotipos (Bobic, 2004). Para algunos niños, esos prejuicios pueden conducir a un conflicto cuando una mujer (generalmente la madre) intenta establecer límites o imponer la disciplina, más aún si han crecido en hogares expuestos a actitudes machistas (Gallagher, 2008). En contraposición, las adolescentes utilizan la agresión como una respuesta paradójica para

crear una distancia de los ideales femeninos que se les atribuyen, todo ello reforzado por el cambio de estereotipo donde las mujeres empiezan a representar una imagen masculina de poder. El observar a sus madres como débiles y sin poder sometidas al abuso, les lleva a tomar un camino que les distancie de esa imagen de vulnerabilidad femenina (Cottrell y Monk, 2004).

Respecto del entorno comunitario, las características del barrio o vecindario donde vive el/la joven, también configuran ciertas actitudes y valores en la persona, que los interioriza a través de la observación de ejemplos de comportamiento en otros sujetos. Este modelado y socialización del niño en su contexto social inmediato, le aporta información sobre lo que significa que un comportamiento sea aceptable (o no) desde el punto de vista social (McCord et al., 2001). De este modo, es lógico pensar que aquellas comunidades o vecindarios donde los actos vandálicos, antisociales y violentos se suceden con cierta frecuencia y asiduidad, pueden causar un impacto crucial en el modo en que los niños y niñas entienden e interiorizan las normas sociales de conducta relacionadas con la interacción con otros (Proctor, 2006; Scarpa y Haden, 2006; Webster, McDonald y Simpson, 2006).

Una influencia similar ejercen los medios de comunicación como la televisión, el novedoso mundo de internet y los videojuegos. Existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que algunas conductas violentas cometidas en la vida real, y en la mayor parte con autoría de niños y adolescentes, se han inspirado en películas, series de televisión y cómics. Huessman (1998) encontró en este sentido una relación significativa entre la cantidad de tiempo empleado para ver la televisión a edades tempranas y la implicación en actos violentos durante la adolescencia y la adultez.

Hoy en día, además de la importancia fundamental de la televisión como agente socializador en la vida de los más jóvenes, también internet y los videojuegos constituyen canales esenciales de entretenimiento, comunicación e intercambios sociales. En contraste con la mera visualización de escenas violentas en la pantalla de la televisión, los videojuegos violentos van un paso más allá e invitan al *rol playing* de la violencia, donde el jugador asume el rol de agresor virtual. En este sentido se ha observado que es más probable que los niños informen de la preferencia por videojuegos violentos que por programas violentos de televisión o violencia en internet (Funk, Baldacci, Pasold y Baumgardner, 2004). Así, los videojuegos violentos pueden ser más perjudiciales para el ajuste de niños y adolescentes por su carácter interactivo, donde se requiere que el jugador

se sienta identificado con el agresor. Aunque existe una gran laguna en la investigación al respecto, algunos trabajos han mostrado la asociación entre estos agentes de socialización y el desarrollo de determinados problemas de ajuste psicosocial, como la inhibición de motivaciones pro-sociales y el aumento de conductas que suponen la explotación y abuso de otros, debido probablemente a su influencia en el desarrollo de percepciones distorsionadas de atribución hostil en el comportamiento y reacciones de los demás (Kirsh, 1998; Sheese y Graziano, 2005).

Además, se vienen produciendo una serie de cambios sociales que incrementan la dificultad de padres, madres y educadores/as para mantener la autoridad. Los sistemas educativos han evolucionado hacia un estilo democrático mal entendido, donde la distancia jerárquica entre padres/madres e hijos e hijas se ha reducido, y ambas partes son consideradas iguales en la toma de decisiones. Los cambios en los modelos de familia, la disminución en los tiempos para la crianza, el aumento de las familias con hijo único, el ajuste de roles parentales, los cambios en el ciclo vital dando lugar a “padres añosos”, etc. unido a la evolución de una sociedad basada en la recompensa y menos en la disciplina, hace que las familias se sientan cada vez más desbordadas por la compleja situación ante la cual disponen de escasos recursos para afrontarla (Pereira y Bertino, 2009).

Una vez expuesta la revisión de la literatura científica reciente sobre los pilares fundamentales en los que se fundamenta el presente trabajo: adolescencia, familia, estilos parentales de socialización y violencia filio-parental en la adolescencia, se pasa a continuación a presentar los objetivos de investigación de la tesis.

En la segunda parte, se expone el marco metodológico llevado a cabo, así como los resultados extraídos de los análisis estadísticos, para finalizar en la tercera parte con el capítulo de conclusiones y discusión.

.- Objetivos de la investigación

A continuación se exponen los objetivos que dan origen a este trabajo de investigación:

Objetivo general:

Analizar las posibles relaciones entre los estilos de socialización parental, la violencia filio-parental y las variables psicosociales consideradas en el estudio (individuales, familiares y escolares), en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.

Objetivos específicos:

- Analizar las relaciones de cada estilo de socialización parental con las siguientes variables individuales: empatía emocional, empatía cognitiva, soledad emocional, evaluación subjetiva de la red social, satisfacción con la vida, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, malestar psicológico, alexitimia y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Estudiar las relaciones de cada estilo de socialización parental con las siguientes variables familiares: clima familiar y comunicación familiar, y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Explorar las relaciones de cada estilo de socialización parental con las siguientes variables escolares: clima escolar, actitud hacia la autoridad, reputación social, y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Comprobar las relaciones de la violencia filio-parental en función de las siguientes variables individuales: empatía emocional, empatía cognitiva, soledad emocional, evaluación subjetiva de la red social, satisfacción con la vida, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, malestar psicológico, alexitimia y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Observar las relaciones de la violencia filio-parental en función de las siguientes variables familiares: clima familiar y comunicación familiar, y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Examinar las relaciones de la violencia filioparental en función de las siguientes variables escolares: clima escolar, actitud hacia la autoridad, reputación social y en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.
- Comprobar las relaciones de cada estilo de socialización parental con la violencia filio-parental, en función del sexo y la edad de los/as adolescentes.

Segunda parte:

Marco metodológico y resultados

MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO II

MÉTODO

En el siguiente capítulo se describe el diseño metodológico llevado a cabo en el presente trabajo, a través del cual se sentarán las bases teóricas expuestas en el primer capítulo. En primer lugar se hace una presentación de las variables seleccionadas en función de los distintos contextos, siguiendo el modelo ecológico, para posteriormente detallar el universo y la muestra de sujetos sobre la que se ha realizado la investigación. Seguidamente se expondrán los instrumentos utilizados y se finaliza el capítulo con la descripción del procedimiento de recogida de datos.

1.- Variables del estudio

Las variables consideradas en la investigación se agrupan en diferentes contextos, siguiendo el modelo ecológico: (1) variables individuales: empatía, soledad, socialización en la red, satisfacción con la vida, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, malestar psicológico y alexitimia; (2) variables familiares: clima familiar y comunicación padre-madre/adolescente; (3) variables escolares: clima escolar, actitud hacia la autoridad institucional y reputación social; junto con dos variables dependientes: (1) estilos de socialización parental y (2) violencia filio-parental, y en función del sexo y la edad. El contexto familiar es de especial relevancia en el período adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por los progenitores.

2.-Universo y muestra

La población de referencia del presente estudio fue el alumnado de ESO y Bachillerato de Andalucía occidental (España), constituida por las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz y Córdoba, durante el curso 2013-2014. El número de estudiantes en este curso escolar de ESO y Bachillerato en la citada región fue de 26.6985. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron: La zona geográfica (provincia) y la titularidad de los centros educativos (públicos y privado/concertado). En

relación con el hábitat, se considera hábitat rural a los municipios con menos de 10.000 habitantes o con un número comprendido entre los 10.000 y 25.000 que cuenten una densidad de población de 100 habitantes por kilómetro cuadrado y que, a su vez, no sean capitales de provincia (Moreno et al., 2008) .

Para la realización del muestreo se utilizó la lista de centros educativos de Andalucía occidental. Los estratos se establecieron en función de las variables provincia y titularidad. Esta región cuenta con un total 905 centros educativos, de los cuales 589 (65%) son de titularidad pública y 386 (35%) privados o concertados. La distribución de centros educativos por provincia es la siguiente: Cádiz (160 públicos y 89 privados/concertados), Córdoba (121 públicos y 62 privados/concertados), Huelva (94 públicos y 26 privados/concertados) y Sevilla (214 públicos y 139 privados/concertados).

El tamaño de la muestra requerido con un error muestral de $\pm 2\%$, un intervalo de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50 fue de 2380 sujetos. En este estudio participaron un total de 2460 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, de los cuales se excluyeron 81 por los siguientes motivos: no haber acudido a uno de los 3 momentos de la administración, normalmente por enfermedad, 56%; equivocación en las respuestas 28%; dificultades en la comprensión de la lengua española (alumnado extranjero) 12%; y alumnado que abandonó voluntariamente la participación en el estudio o bien que respondió sistemáticamente de la misma manera a todas las escalas 4%. La muestra final fue de 2399 adolescentes de ambos sexos (50,2% varones y 49,8% mujeres) de 12 a 18 años ($M = 14.63$; $DT = 1.91$), procedentes de 19 centros educativos, de los cuales 12 son de titularidad pública y 7 de titularidad privada/concertada de las provincias que componen la región de Andalucía occidental. El número de centros seleccionados en cada provincia de titularidad pública y privada/concertada fue la siguiente: Cádiz -3 públicos y 2 privados/concertados-; Córdoba -2 públicos y 1 concertado/privado-; Huelva -2 públicos y 1 concertado/privado -; y Sevilla -5 públicos y 3 privados/concertados -. Se seleccionaron 6 aulas en cada centro educativo, un aula por cada curso académico, y en aquellos centros donde había más de un aula por curso, se seleccionó el aula aleatoriamente.

A continuación se presentan las características de la muestra utilizada. Estas características se refieren a las siguientes variables medidas en la presente investigación: sexo, edad, y curso de Educación Secundaria Obligatoria. También se describe el país de nacimiento de los y las adolescentes de la muestra utilizada.

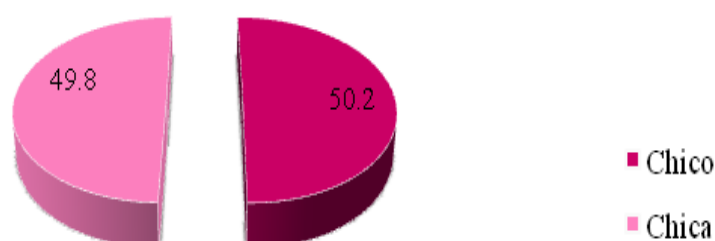
Sexo

En la siguiente tabla 7 aparece la variable sexo. Se puede apreciar que el porcentaje de alumnos es ligeramente superior en un 0.4% al de alumnas. La cifra de 1204 varones supone el 50.2%, frente a 1195 alumnas, que supone el 49.8% del total.

Tabla 7. *Porcentaje de participantes según sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	1204	50.2	50.2	50.2
	Chica	1195	49.8	49.8	100.0
	Total	2399	100.0	100.0	

Figura 2. *Representación gráfica del porcentaje de participantes según sexo.*



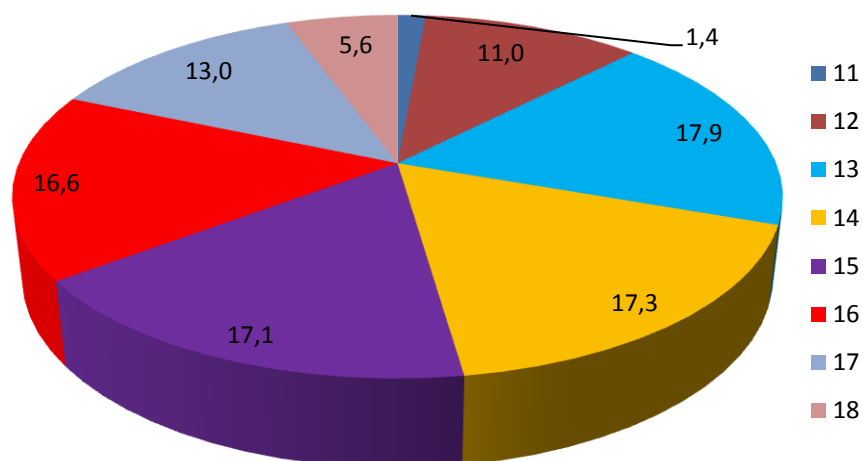
Edad

En la tabla 8 se observa la variable edad. La investigación se ha realizado con adolescentes de 6º de primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y 18 años de ellos, 34 alumnos tienen 11 años lo que supone un 1.4%; 264 alumnos tienen 12 años lo que supone un 11%; 430 alumnos tienen 13 años lo que supone un 17.9%; 416 alumnos tienen 14 años lo que supone un 17.3%; 410 alumnos tienen 15 años lo que supone un 17.1%; 398 alumnos tienen 16 años lo que supone un 16.6%; 312 alumnos tienen 17 años lo que supone un 13% y 135 alumnos tienen 18 años lo que supone un 5.6%.

Tabla 8. *Porcentaje de participantes según edad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11	34	1.4	1.4	1.4
	12	264	11.0	11.0	12.4
	13	430	17.9	17.9	30.3
	14	416	17.3	17.3	47.7
	15	410	17.1	17.1	64.8
	16	398	16.6	16.6	81.4
	17	312	13.0	13.0	94.4
	18	135	5.6	5.6	100.0
	Total	2399	100.0	100.0	

Figura 3. *Representación gráfica del porcentaje de participantes por edad.*



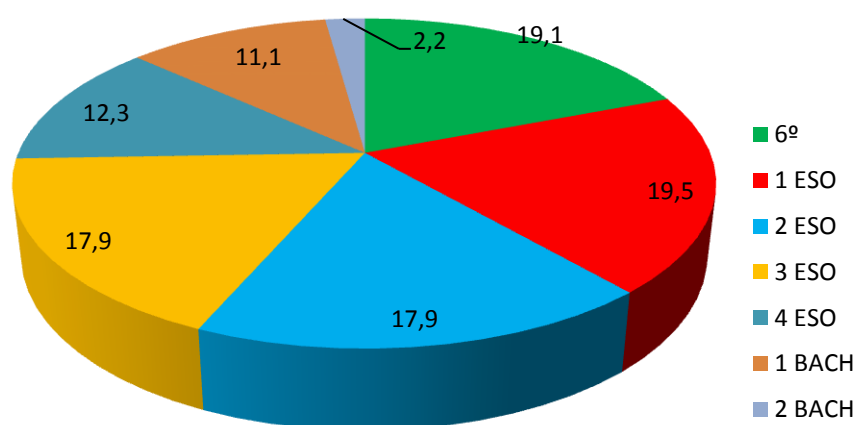
Curso

A continuación se presenta en la tabla 9 la distribución de los y las adolescentes por curso académico. Han participado 52 alumnos/as de 6º de Primaria, 4590 de 1º ESO, 467 de 2º ESO, 430 de 3º ESO, 430 de 4º de ESO, 295 de 1º de Bachillerato y 266 de 2º de Bachillerato.

Tabla 9. *Porcentaje de participantes según curso*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6º	52	19.1	19.1	19.1
	1 ESO	459	19.5	19.5	38.6
	2 ESO	467	17.9	17.9	56.5
	3 ESO	430	17.9	17.9	74.4
	4 ESO	430	12.3	12.3	86.7
	1 BACH	295	11.1	11.1	97.8
	2 BACH	266	2.2	2.2	100.0
	Total	2399	100.0	100.0	

Figura 4. *Representación gráfica del porcentaje de participantes según curso.*



País de nacimiento de los/as adolescentes.

En la tabla 10 aparece la variable país de nacimiento de los y las adolescentes. Se observa que el 95.68% de los/as adolescentes han nacido en España y el 2.81% en América latina, el 0.22% en el Magreb, el 1.03% en Europa y Rusia y el 0.13% en Estados Unidos y otros países.

Tabla 10. *País de nacimiento de los y las adolescentes de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	2146	89,5	95,7	95,7
	América Latina	63	2,6	2,8	98,5
	Magreb	5	,2	,2	98,7
	Europa y Rusia	23	1,0	1,0	99,7
	Estados Unidos	3	,1	,1	99,9
	Otros	3	,1	,1	100,0
	Total	2243	93,5	100,0	
Perdidos	9,00	156	6,5		
Total		2399	100,0		

Además se describen a continuación las principales características relacionadas con el nivel de estudios de la madre y del padre, cual es su país de nacimiento y también se comenta si trabajan fuera de casa y con quien vive el adolescente normalmente.

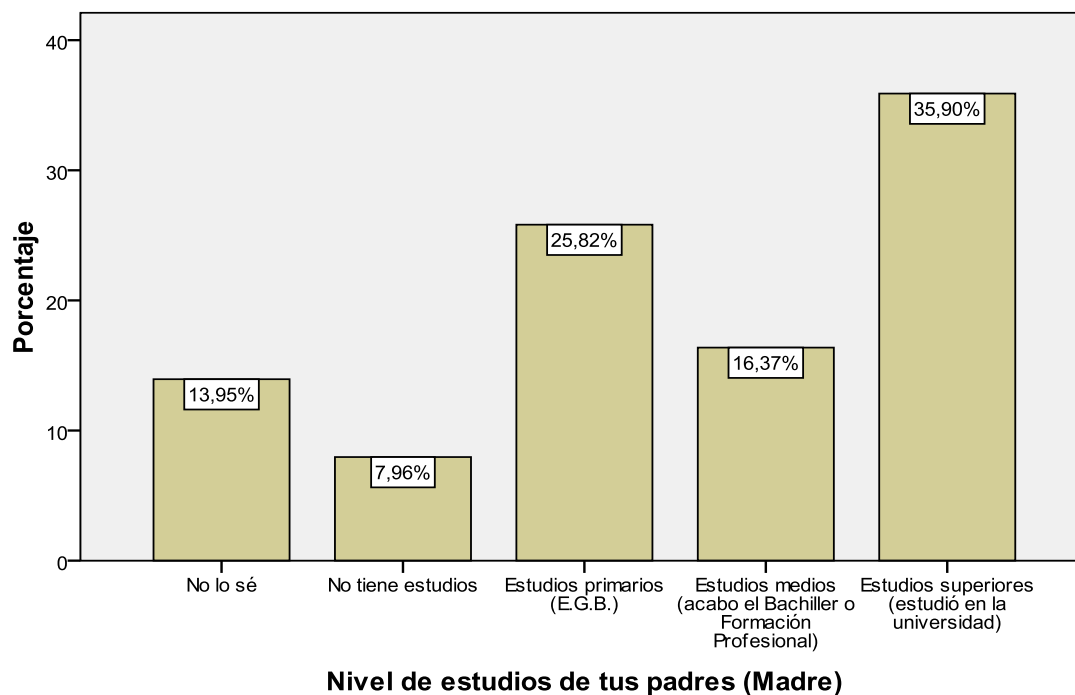
Nivel estudios madre.

Observamos en la tabla 11 que el 35.90% de las madres tiene estudios superiores, mientras que el 25.82% tienen estudios primarios, el 16.37% estudios medios y sólo el 7.96% no tiene estudios. Por último el 13.95% de los adolescentes no sabe si su madre tiene estudios.

Tabla 11. *Nivel de estudios de tus padres (Madre)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No lo sé	310	12,9	13,9	13,9
	No tiene estudios	177	7,4	8,0	21,9
	Estudios primarios (E.G.B.)	574	23,9	25,8	47,7
	Estudios medios (acabo el Bachiller o Formación Profesional)	364	15,2	16,4	64,1
	Estudios superiores (estudió en la universidad)	798	33,3	35,9	100,0
	Total	2223	92,7	100,0	
Perdidos	0	1	,0		
	6	1	,0		
	9	74	3,1		
	Sistema	100	4,2		
	Total	176	7,3		
Total		2399	100,0		

Figura 5. *Representación gráfica de la variable nivel de estudios de la madre.*



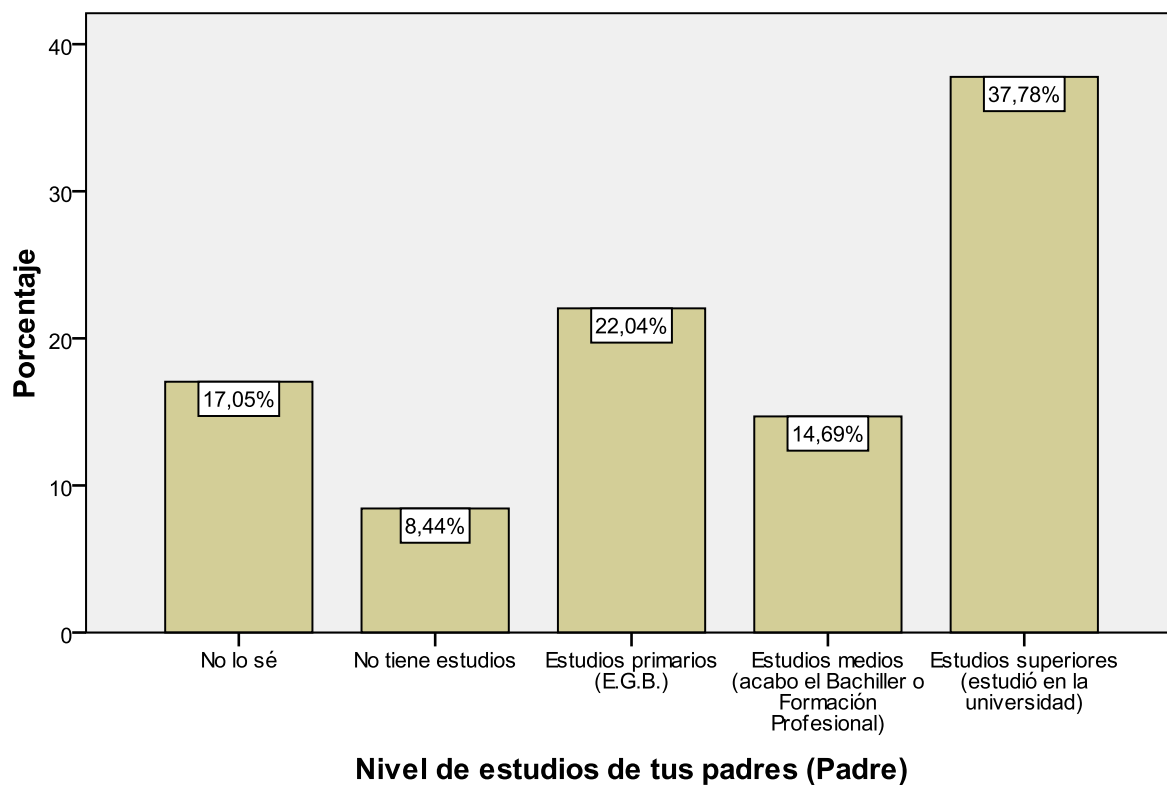
Nivel estudios del padre.

Observamos en la tabla 12 que el 37.78% de los padres tienen estudios superiores, mientras que 22.04% tienen estudios primarios, el 14.69% estudios medios y el 8.44% no tiene estudios. Por último el 8.44% de los adolescentes no sabe si su padres tiene estudios.

Tabla 12. *Nivel de estudios de tus padres (Padre)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No lo sé	376	15,7	17,1	17,1
	No tiene estudios	186	7,8	8,4	25,5
	Estudios primarios (E.G.B.)	486	20,3	22,0	47,5
	Estudios medios (acabo el Bachiller o Formación Profesional)	324	13,5	14,7	62,2
	Estudios superiores (estudió en la universidad)	833	34,7	37,8	100,0
	Total	2205	91,9	100,0	
Perdidos	0	1	,0		
	6	2	,1		
	9	89	3,7		
	Sistema	102	4,3		
	Total	194	8,1		
Total		2399	100,0		

Figura 6. Representación gráfica de la variable nivel de estudios del padre.



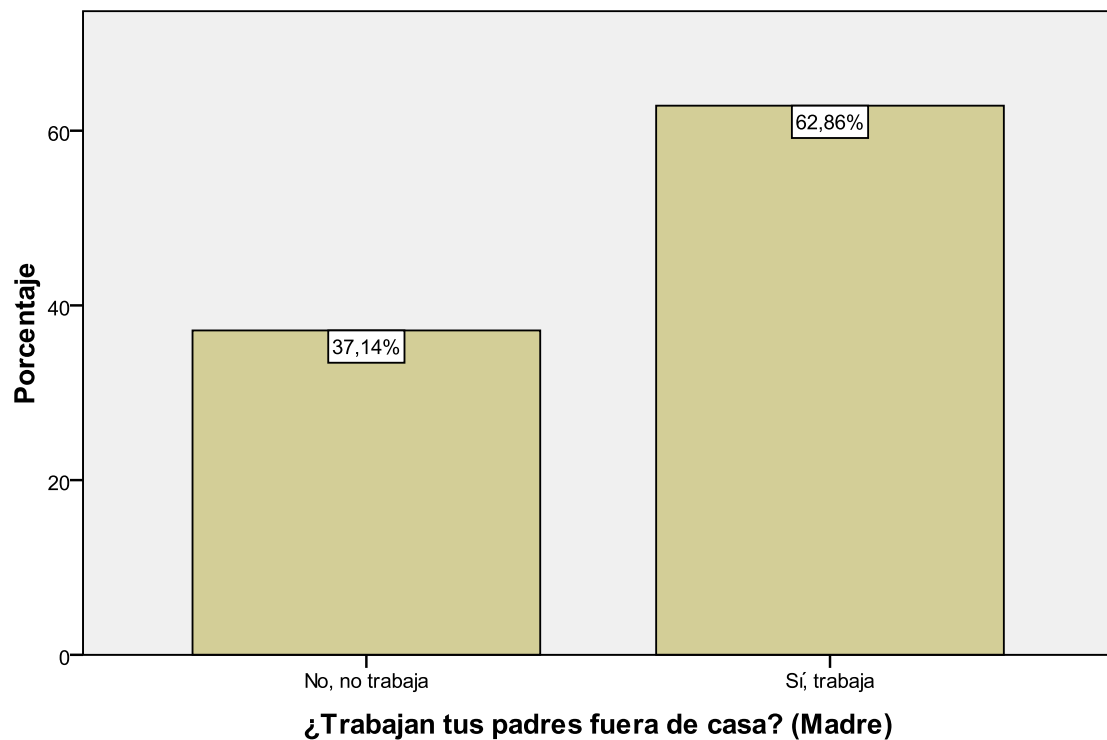
Trabajo madre fuera de casa.

Observamos en la tabla 13 que el 62.86% de las madres trabajan fuera de casa mientras que el 37.14% de las madres no trabaja fuera de casa.

Tabla 13. ¿Trabajan tus padres fuera de casa? (Madre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, no trabaja	827	34,5	37,1	37,1
	Sí, trabaja	1400	58,4	62,9	100,0
	Total	2227	92,8	100,0	
Perdidos	3	2	,1		
	5	2	,1		
	9	66	2,8		
	Sistema	102	4,3		
	Total	172	7,2		
	Total	2399	100,0		

Figura 7. Representación gráfica de la variable trabajan tus padres fuera de casa (madre).



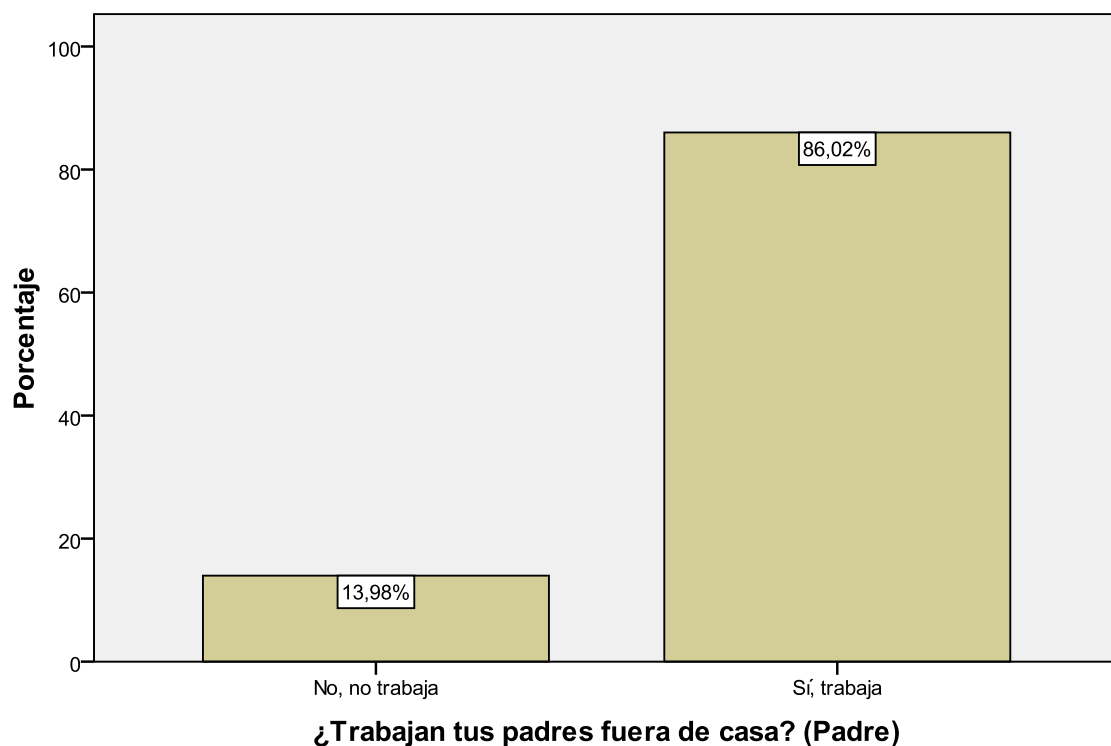
Trabajo padre fuera de casa.

En la tabla 14 se observa que el 86.02% de los padres trabajan fuera de casa mientras que el 13.98% de los padres no trabaja fuera de casa.

Tabla 14. ¿Trabajan tus padres fuera de casa? (Padre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, no trabaja	305	12,7	14,0	14,0
	Sí, trabaja	1877	78,2	86,0	100,0
	Total	2182	91,0	100,0	
Perdidos	3	2	,1		
	9	112	4,7		
	Sistema	103	4,3		
	Total	217	9,0		
Total		2399	100,0		

Figura 8. Representación gráfica de la variable trabajan tus padres fuera de casa (padre).



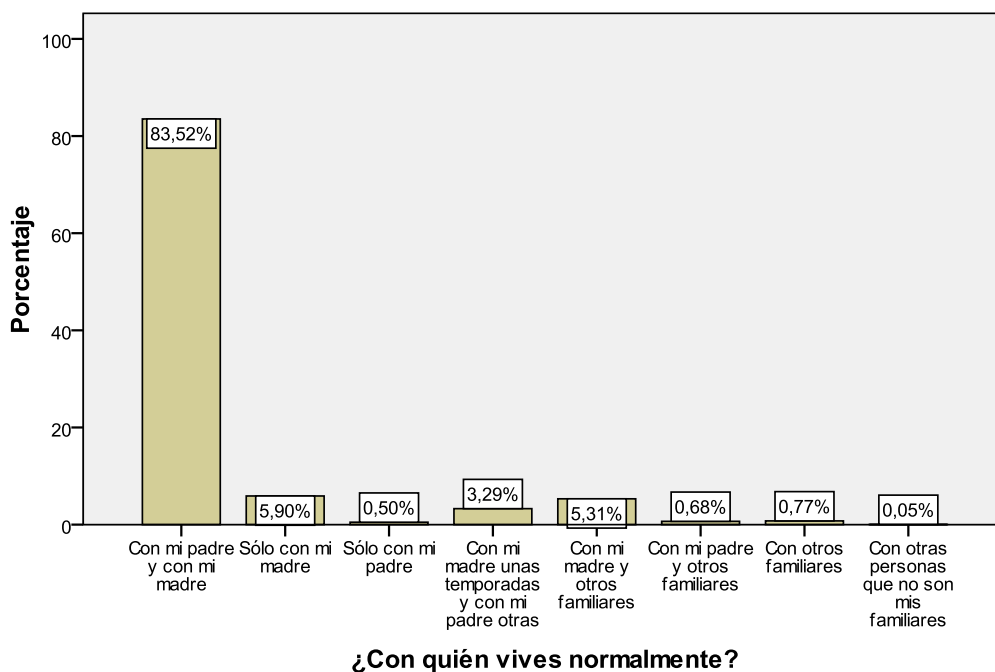
Con quién vives normalmente.

En la tabla 15 se observa que el 83.52% de los y las adolescentes viven normalmente con su padre y su madre, mientras que el 5.90% vive sólo con su madre y sólo el 0.50% lo hace con su padre. El 3.29% de los y las adolescentes viven con su madre unas temporadas y con su padre otras, el 5.31% los hacen con su madre y otros familiares, el 0.68% lo hacen con el padre y otros familiares y sólo el 0.77% lo hacen con otros familiares y el 0.05% lo hacen con otras personas que no son sus familiares.

Tabla 15. ¿Con quién vives normalmente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con mi padre y con mi madre	1855	77,3	83,5	83,5
	Sólo con mi madre	131	5,5	5,9	89,4
	Sólo con mi padre	11	,5	,5	89,9
	Con mi madre unas temporadas y con mi padre otras	73	3,0	3,3	93,2
	Con mi madre y otros familiares	118	4,9	5,3	98,5
	Con mi padre y otros familiares	15	,6	,7	99,2
	Con otros familiares	17	,7	,8	100,0
	Con otras personas que no son mis familiares	1	,0	,0	100,0
	Total	2221	92,6	100,0	
Perdidos	9	77	3,2		
	Sistema	101	4,2		
	Total	178	7,4		
Total		2399	100,0		

Figura 9. Representación gráfica de la variable ¿con quién vives normalmente?



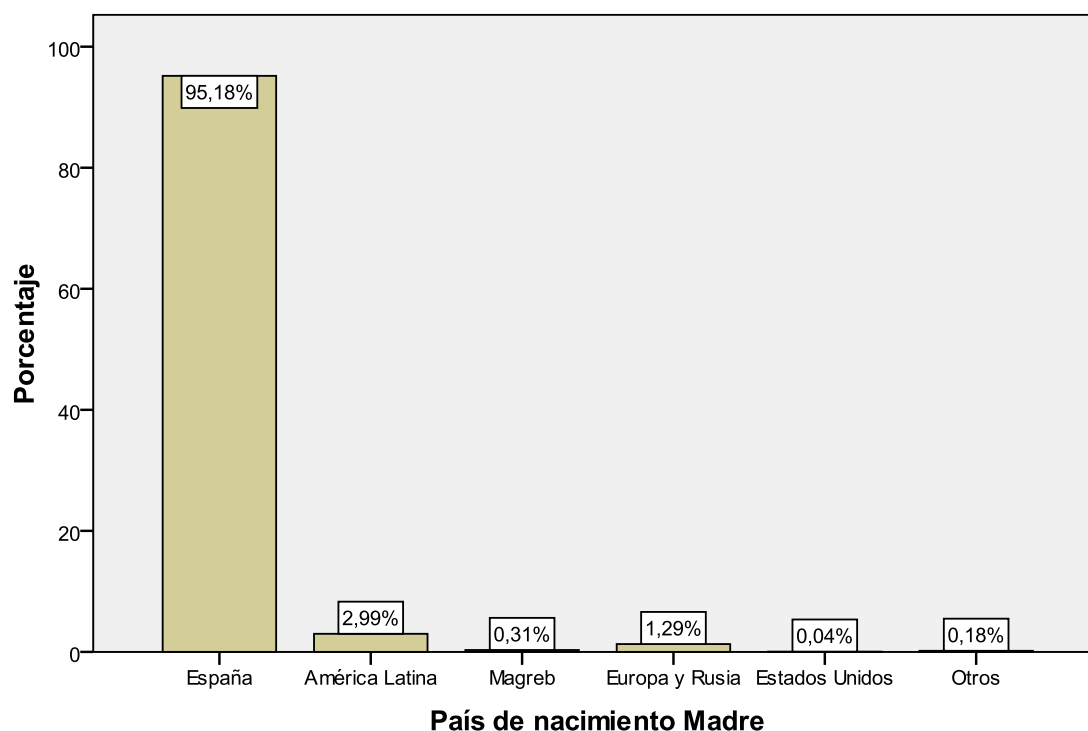
País de nacimiento Madre.

En esta tabla se observa que el 95.18% de las madres han nacido en España y el 2.99% en América latina, el 0.31% en el Magreb, el 1.29% en Europa y Rusia y el 0.04% en Estados Unidos y 0.18% en otros países.

Tabla 16. *País de nacimiento Madre.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	2133	88,9	95,2	95,2
	América Latina	67	2,8	3,0	98,2
	Magreb	7	,3	,3	98,5
	Europa y Rusia	29	1,2	1,3	99,8
	Estados Unidos	1	,0	,0	99,8
	Otros	4	,2	,2	100,0
	Total	2241	93,4	100,0	
Perdidos	9,00	158	6,6		
Total		2399	100,0		

Figura 10. *Representación gráfica de la variable país de nacimiento de la madre.*



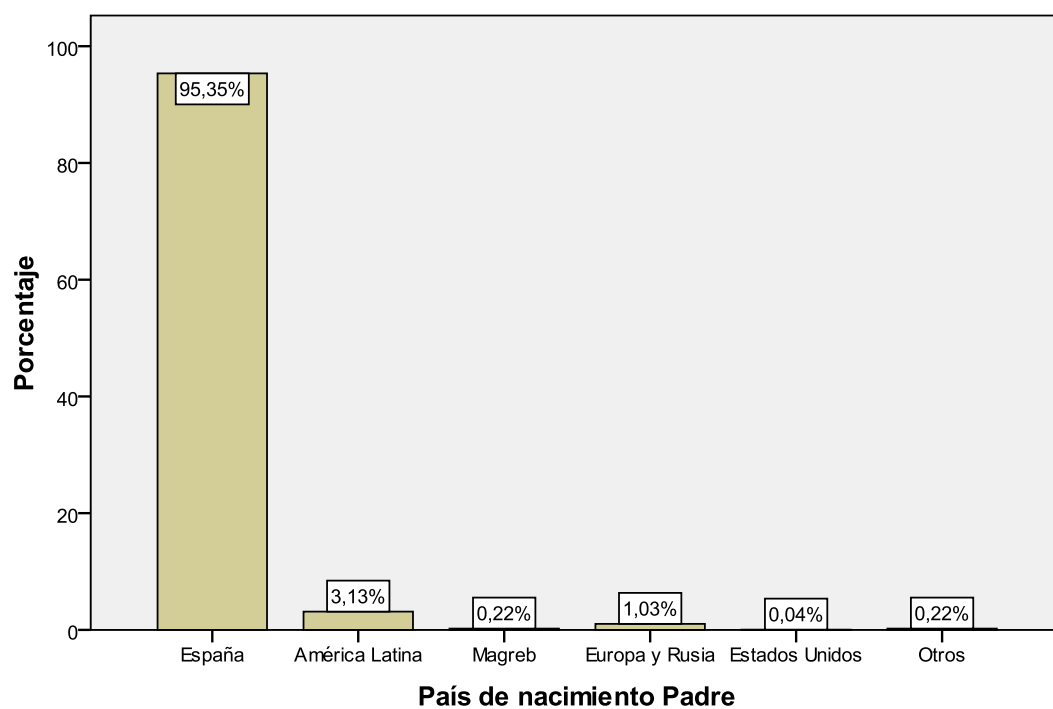
País de nacimiento Padre.

Finalmente, en esta gráfica se observa que el 95.35% de los padres han nacido en España y el 3.13% en América latina, el 0.22% en el Magreb, el 1.03% en Europa y Rusia y el 0.04% en Estados Unidos y 0.22% en otros países.

Tabla 17. *País de nacimiento Padre*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	2131	88,8	95,3	95,3
	América Latina	70	2,9	3,1	98,5
	Magreb	5	,2	,2	98,7
	Europa y Rusia	23	1,0	1,0	99,7
	Estados Unidos	1	,0	,0	99,8
	Otros	5	,2	,2	100,0
	Total	2235	93,2	100,0	
Perdidos	9,00	164	6,8		
Total		2399	100,0		

Figura 11. *Representación gráfica de la variable país de nacimiento del padre.*



3.- Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en la presente investigación en una ficha técnica, donde consta las características del cuestionario, codificación de cada una de las dimensiones que mide el instrumento y propiedades psicométricas, así como referencias de interés que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de aquellas escalas que han sido ampliamente consideradas en estudios previos. Por último, se destacan algunas publicaciones de trabajos previos que han utilizado los instrumentos y que avalan su idoneidad y validez para obtener una medida de la variable de interés.

Los instrumentos que se han utilizado han sido los siguientes:

- Escala de socialización parental
- Escala de violencia filio-parental
- Escala de empatía
- Escala de soledad
- Escala de satisfacción con la vida
- Escala de ideación suicida
- Escala de evaluación de la sintomatología depresiva
- Escala de estrés percibido
- Escala de malestar psicológico de Kessler
- Escala de alexitimia
- Escala clima familiar
- Escala de comunicación padres-adolescente
- Escala de clima escolar
- Escala de actitud hacia la autoridad institucional
- Escala de reputación social

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL –ESPA 29–

Características

Nombre: Escala de Socialización Parental (ESPA 29)

Autores: Musitu y García (2001)

Nº de ítems: 212 (106 ítems paralelos para cada figura paterna: madre y padre)

Tiempo aproximado de aplicación: 15-25 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Este instrumento está compuesto por 232 ítems que permiten evaluar los estilos de socialización familiar. Los adolescentes valoran la actuación de sus padres en 29 situaciones representativas de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental: 16 hacen referencia a las conductas de los hijos que se ajustan a las normas familiares (por ejemplo, “si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y 13 referidas a cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (por ejemplo, “si voy sucio y desastrado”).

Para cada una de estas situaciones, los adolescentes valoran, con una escala de respuesta de 1 (“nunca”) a 4 (“siempre”), cómo actúan sus padres en términos de afecto (“me muestra cariño”) e indiferencia (“se muestra indiferente”) ante los comportamientos ajustados; y en términos de diálogo (“habla conmigo”), displicencia (“le da igual”), coerción verbal (“me riñe”), coerción física (“me pega”) y privación (“me priva de algo”) ante los comportamientos no adecuados a la norma. Con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: aceptación/implicación y severidad/imposición. A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente.

El estilo de socialización de los padres se determina a partir de los terciles (centil 33,33 y 66,66) de las dimensiones Aceptación/implicación y coerción/imposición. Si los dos padres pertenecen al tercer tercil en las dos dimensiones se define su estilo como autorizativo, y si pertenecen ambos al primero, como negligente; cuando están los dos en el primero de aceptación/implicación y en el tercero de coerción/imposición, como autoritario; y si están en el tercero de aceptación/implicación y en el primero de coerción/imposición, como indulgente.

Puntuaciones directas

Hay que calcular las puntuaciones directas de las dos dimensiones, aceptación/implicación y coerción/imposición, y de las 7 subescalas que las componen.

Hay que repetir los mismos pasos para las respuestas del padre y las de la madre. Los pasos a seguir, para las respuestas de cada uno de los padres, son los siguientes:

Aceptación/implicación

Afecto: (1º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*me muestra cariño*". $Pd_{Afecto} = (\Sigma 1^\circ)/13$

Indiferencia: (2º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*se muestra indiferente*". $Pd_{Indiferencia} = (\Sigma 2^\circ)/13$

Diálogo: (3º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*habla conmigo*". $Pd_{Diálogo} = (\Sigma 3^\circ)/16$

Displencia: (4º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*le da igual*". $Pd_{Displencia} = (\Sigma 4^\circ)/16$

La puntuación directa de la dimensión de **aceptación/implicación** se obtiene a partir de las cuatro subescalas (en la fórmula se tiene en cuenta que la *indiferencia* y *displencia* correlacionan negativamente con la *aceptación/implicación*).

$$Pd_{aceptación/implicación} = \frac{Pd_{Afecto} + (5 - Pd_{Indiferencia}) + Pd_{Diálogo} + (5 - Pd_{Displencia})}{4} =$$

$$= \frac{10 + Pd_{Afecto} - Pd_{Indiferencia} + Pd_{Diálogo} - Pd_{Displencia}}{4}$$

Todas las puntuaciones directas (Pd_{afecto} , $Pd_{indiferencia}$, $Pd_{diálogo}$, $Pd_{displencia}$ y $Pd_{aceptación/implicación}$) tienen un valor cuyo rango está comprendido entre 1 y 4.

Coerción/imposición

Privación: (5º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*me priva de algo*". $Pd_{privación} = (\Sigma 5^\circ)/16$

Coerción verbal: (6º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*me riñe*". $Pd_{coerción verbal} = (\Sigma 6^\circ)/16$

Coerción física: (7º) se suman las puntuaciones de las celdillas "*me pega*". $Pd_{coerción física} = (\Sigma 7^\circ)/16$

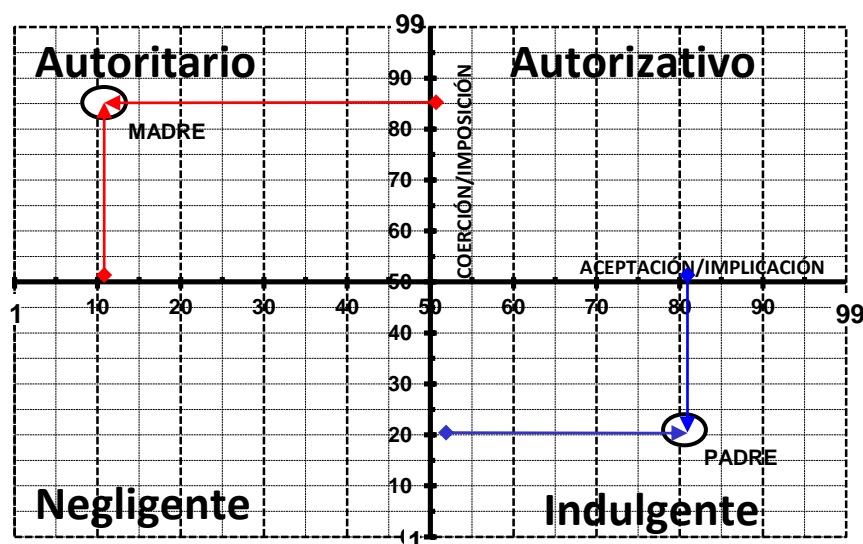
La puntuación directa de la dimensión de **coerción/imposición** se obtiene a partir de las tres subescalas.

$$Pd_{coerción/imposición} = \frac{Pd_{Privación} + Pd_{Coerción verbal} + Pd_{Coerción física}}{3}$$

Todas las puntuaciones directas ($Pd_{privación}$, $Pd_{coerción\ verbal}$, $Pd_{coerción\ física}$ y $Pd_{coerción/imposición}$) tienen un valor cuyo rango está entre 1 y 4.

Puntuaciones centiles: (consultad la ficha técnica del instrumento publicada por la editorial TEA).

Estilos de socialización parental:



Propiedades psicométricas

Fiabilidad: en el estudio de normalización (Musitu y García, 2001) la consistencia interna del conjunto global de la escala fue de 0,97 según alfa de Cronbach. Madre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,930; displicencia 0,84; coerción verbal 0,90; coerción física 0,90 y privación 0,91. Padre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,93; displicencia 0,82; coerción verbal 0,90; coerción física 0,91 y privación 0,92.

Validez: la estructura factorial de la escala se ha confirmado en varios estudios transculturales (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Correlaciona con medidas de depresión, internalización de las normas sociales, socialización de niños con problemas (Musitu y García, 2001; García y Gracia, 2010).

Referencias

- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33, 365-384.
- Gracia, E., Fuentes, M.C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención psicosocial*, 19, 265-278.

- Musitu, G. y García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA
- Martínez, I., García, F., Musitu, G. y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de psicodidáctica*, 17.
- Martínez, I., García, J. F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil [Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoestima: España y Brasil]. *Psicologia, educação e cultura*, 7, 239-259.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context//Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués. *Revista de psicodidáctica*, 18(2), 395-416.

VIOLENCIA FILIO-PARENTAL -CTS2-

Características

Nombre: Conflict Tactics Scales (CTS2) – versión hijos a padres

Autores: Straus y Douglas, 2004

Adaptación: Gámez-Guadix, Straus, Carrobbles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010).

Adaptación por el Grupo Lisis (en prensa)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 7-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

En su adaptación española original, la escala está compuesta por 6 ítems que se responden respecto a la madre y otra respecto al padre. Los ítems incluyen tanto agresiones verbales como físicas. La escala de respuesta utilizada fue de siete puntos desde 0 (Nunca) hasta 6 (más de 20 veces). La escala ofrece un índice global de violencia filio-parental y puntuaciones en dos factores: violencia física (ítems 4-6) y violencia verbal (ítems 1-3).

En la adaptación del Grupo Lisis presenta tres modificaciones. En primer lugar, se añaden 2 nuevos ítems referidos a la violencia económica (ítems 8 y 9). En segundo lugar, las respuestas a estos ítems no se limitan a un periodo concreto de la vida. En tercer y último

lugar, la escala presenta 5 opciones de respuesta (de nunca hasta muchas veces) sin hacer referencia a un número particular de agresiones.

Violencia física: (ítem 3 + 4 + 5 + 6)

Violencia verbal: (ítem 1 + 2 + 10)

Violencia económica: (ítem 8 + 9)

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total es de .67. La fiabilidad de la subescala de violencia hacia la madre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .75 (violencia física), .69 (violencia verbal) y .55 (violencia económica). La fiabilidad de la subescala de violencia hacia el padre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .85 (violencia física), .66 (violencia verbal) y .67 (violencia económica).

Validez: La violencia física contra la madre y contra el padre se relacionan con la violencia relacional, la violencia física y la violencia verbal del adolescente en la escuela, así como con la comunicación ofensiva del padre y de la madre, y negativamente con la comunicación abierta con el padre y con la madre.

Referencias

- Gámez-Guadix, M., Straus, M.A. Carrobbles, J.A. Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.
- Lee, S. J., Lansford, J. E., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Dodge, K. A. (2012). Parental agreement of reporting parent to child aggression using the Conflict Tactics Scales. *Child abuse & neglect*, 36(3), 510-518.
- Straus, M.A. y Douglas, E.M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims*, 19, 507-520. Straus, M.A., Hamby, S.L., Boney-McCoy, S. y Sugarman, D.B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.

-. ÁMBITO INDIVIDUAL

ESCALA DE EMPATÍA -BES-

Características

Nombre: Basic Empathy Scale (BES)

Autores: Jolliffe y Farrington (2006)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 6-8 minutos.

Población a la que va dirigida: a partir de los 10 años.

Codificación

La escala consta de dos factores: empatía emocional y empatía cognitiva. La subescala de empatía emocional está compuesta por 11 ítems que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona (por ejemplo, “suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo”). La subescala de empatía cognitiva está compuesta por 9 ítems que miden la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona (por ejemplo, “entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien”).

Empatía emocional: ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 7 + 8 + 11 + 13 + 15 + 17 + 18

Los ítems 1, 7, 8, 13 y 18 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Empatía cognitiva: ítems 3 + 6 + 9 + 10 + 12 + 14 + 16 + 19 + 20

Los ítems 6, 19 y 20 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna (alpha de Cronbach) de la subescala de empatía emocional es de 0.85 y de la subescala de empatía cognitiva de 0.79 (Jolliffe y Farrington, 2006). En estudios posteriores se han encontrado valores del alpha de Cronbach de 0.74 y 0.67, respectivamente (Micó-Cebrián y Cava, en prensa).

Validez: la empatía emocional correlaciona positivamente con la sensibilidad intercultural; son superiores las puntuaciones en empatía emocional en chicas y no se encuentran diferencias de género significativas en empatía cognitiva (Micó-Cebrián y Cava, en prensa).

Referencias

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. y Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32, 393-408
- D’Ambrosio, F., Oliver, M., Didon, D. y Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160–165.

- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589–611.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M.J. (en prensa). Sensibilidad intercultural, empatía, autoestima y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y aprendizaje*.
- Sekol, I. y Farrington, D. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victim a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 1758-1769.

ESCALA DE SOLEDAD –UCLA–

Características

Nombre: escala de soledad UCLA (UCLA Loneliness Scale, versión 3)

Autores: Russell, Peplau y Cutrona (1980, original); Russell (1996, versión 3)

Adaptación al español: Expósito y Moya (1993)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

La estructura factorial original está formada por un factor que informa de un índice general de percepción de soledad.

Soledad: (ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18) + (45 - (ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20))

Estudios recientes han obtenido una estructura compuesta por dos factores (Borges, Prieto, Riccetti, Jorge y Naveiras, 2008). El análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado en nuestra muestra confirma dicha estructura bifactorial que explica el 41.6% de la varianza. El primer factor, la soledad emocional, explica el 32,64% de la varianza, y el segundo, la evaluación subjetiva de la red social, explica el 9.04% de la varianza. La codificación de los factores es la siguiente:

Soledad emocional:(ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18)

Evaluación subjetiva de la red social:(ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 y .94 según la población a la que se aplica el cuestionario (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y muestra una adecuada fiabilidad test-retest (Hartshorne, 1993). En estudios realizados con adolescentes españoles se han observado excelentes propiedades psicométricas (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava, 2011; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue de .89.

Los coeficientes de consistencia interna para la estructura bifactorial son los siguientes: alpha de Cronbach .84 y .83, respectivamente, y .88 para la escala completa.

Validez: la escala tiene una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008). Esta escala correlaciona positivamente con medidas de ajuste psicológico y social: sintomatología depresiva y estrés percibido (Buelga, Cava y Musitu, en prensa; Segrin, 2003), sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999) y problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004). Se relaciona negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y reputación social (Estévez et al., 2009; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Con relación a la estructura bifactorial, la escala muestra una adecuada validez convergente. Los ANOVA realizados muestran que los adolescentes con una elevada soledad emocional informan de mayores puntuaciones en ideación suicida y menores en autoconcepto social. Además, los adolescentes con una evaluación positiva de la red social obtienen valores elevados en autoconcepto social y bajos en ideación suicida.

Referencias

- Borges, A., Prieto P., Ricchetti G., Hernández-Jorge C., Rodriguez-Naveiras E. (2008). Validación cruzada de la factorización del test UCLA de soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 28 (1), 180-187.

- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165. <http://www.uv.es/lisis/mjesus/spani-journ2010.pdf>
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de psicología social*, 2-3, 319-339.
- Hartshorne, T. S. (1993) Psychometric properties and confirmatory factor-analysis of the UCLA loneliness scale. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 182-195.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. y Beery, S. (2000) Assessing peer network and dyadic loneliness, *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 119–128.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.

SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Características

Nombre: Escala de Satisfacción con la Vida

Autores: Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)

Adaptación al español: Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)

Nº de ítems: 5

Tiempo aproximado de aplicación: 3-4 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

La escala ofrece un índice general de satisfacción global con la vida.

Satisfacción con la Vida: (ítems 1 + 2 + 4) + (10 – (ítems 3 + 5))

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La consistencia interna de este instrumento en su versión original (alpha de Cronbach =.84) se ha confirmado en varias muestras españolas (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Chico, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Martínez, Buelga y Cava, 2007) e investigaciones internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Esta escala tiene una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach es de .74.

Validez: Esta escala tiene una adecuada validez de constructo (Pavot y Diener, 1993), validez convergente (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991) y validez discriminante relacionada con varios indicadores emocionales (Cabañero, Richard, Cabrero, Orts, Reig y Tosal, 2004). Correlaciona negativamente con medidas de soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva, y conducta violenta entre adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Estévez, Murgui, y Musitu, 2009) y positivamente con participación comunitaria (Ríos y Moreno, 2009), comunicación familiar, clima social familiar y autoestima social (Martínez, Buelga y Cava, 2007).

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.

- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1(9), 38-44.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Ozguven, N., y Mucan, B. (2013). The relationship between personality traits and social media use. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(3), 517-528.
- Videra-García, A., y Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R. y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74, 327-348.
- Wu, C. H., Chen, L. H. y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 396-401.

IDEACIÓN SUICIDA

Características

Nombre: Escala de Ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale).

Autor: Roberts (1980)

Adaptación: Mariño, Medina, Chaparro y González-Forteza (1993). Estandarizada para población mexicana y española.

Nº de ítems: 4

Tiempo aproximado de aplicación: 3 a 4 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1= “0 días”; 2= “1-2 días”; 3= “3-4 días”, y 4= “5-7 días”. El rango de la escala varía de 4 a 16. Todos los ítems están redactados en sentido directo y la puntuación en la escala se obtiene por la suma simple.

La escala adaptada presenta una solución unifactorial que mide la ideación suicida en adolescentes y que explica el 64.5% de varianza. En un estudio reciente, Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer (2010) señalan que el índice de adecuación de la muestra de Káiser-Meyer-Olkin toma un valor mayor a .70 (MSA=.786) y el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(6)=1725$ $p=.000$) rechaza la hipótesis nula de variables independientes, encontrando una estructura unifactorial que explica el 64.49% de varianza.

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: Se ha evaluado la consistencia interna en adolescentes mexicanos, variando de .81 (González-Forteza, 1996) a .83 (González-Forteza, et al. 1998) y .88 (Mariño, Medina-Mora, Chaparro y González-Forteza, 1993). Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer (2010) obtuvieron un alpha de Cronbach de .84.

Validez: En relación con la validez concurrente, las puntuaciones de la escala correlacionan significativamente con valores positivos y medio altos de sintomatología depresiva ($r=.509$; $p=.000$), intento suicida ($r=.430$; $p=.000$) dificultad para identificar y expresar emociones ($r=.399$; $p=.000$). Además, los valores en esta escala correlaciona significativamente con valores negativos y medios en medidas de autoestima general ($r=-.344$; $p=.000$) y familiar ($r=-.365$; $p=.000$) (Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer 2010).

Referencias

- González-Forteza, C. (1996). Factores protectores y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes. (*Tesis doctoral inédita*) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González-Forteza, C., Berenzon-Gorn, S., Tello-Granados, A. M., Facio-Flores, D. y Medina-Mora, M. E. (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud pública*, 40(5), 430-437.
- Mariño, M.C., Medina, M.E., Chaparro, J.J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141-145.
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D: Scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Res*, 2, 125-134.
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M., Musitu, G. y Martínez-Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287. doi: 10.5093/in2010v19n3a8.

SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

Características

Nombre: Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CES-D; Center for Epidemiologic Studies Depression Scale) .

Autores: Radloff (1977)

Adaptación: Herrero y Meneses (2006)

Nº de ítems: 7

Tiempo aproximado de aplicación: 8-12 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

El CESD incluye varias dimensiones: ánimo deprimido, sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, y problemas de concentración, aunque la escala también proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones, y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella.

Sintomatología Depresiva: (ítem 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 7 + (5 - (ítem 6))

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: Estudios previos han señalado las adecuadas propiedades psicométricas del instrumento en muestras adolescentes (Crockett, Randall, Shen, Russell y Driscoll, 2005; Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Herrero y Meneses, 2006; Meadows, Brown, y Elder, 2006; Radloff, 1991; Wilcox, Field y Scafidi, 1998). La fiabilidad del instrumento obtenida en nuestro último estudio, según el alpha de Cronbach, fue de .81.

Validez: Esta escala ha sido ampliamente utilizada y validada en muestras adolescentes y ha mostrado excelentes propiedades psicométricas. Correlaciona positivamente con medidas de percepción de estrés y problemas de conducta y victimización en la escuela (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Meadows et al., 2006), y negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y comunicación familiar (Cava, Musitu y Vera, 2000; Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008; Jiménez, Murgui y Musitu, 2007)

Referencias

- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 151-161.
- Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. y Driscoll, A. (2005). Measurement equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: A national study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 47-58.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.

- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 29-39.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- Meadows, S. O., Brown, J. S. y Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93-103.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385- 401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-165.
- Wilcox, H., Field. T., Prodromidis. M. y Scafidi. F. (1998). Correlations between BDI and CES-D in a sample of adolescent mothers. *Adolescence*, 33, 565-574.

ESTRÉS PERCIBIDO (PSS4)

Características

Nombre: Escala de Estrés Percibido- EEP(PSS4; Perceived Stress Scale)

Autor: Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983); Cohen y Williamson (1988)

Adaptación: Herrero y Meneses (2006)

Nº de ítems: 4

Tiempo aproximado de aplicación: 4-5 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Estrés Percibido: (ítems 1+ 4) + (10- (ítems 2+3))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La validez interna de la escala original varía de .78 a .91 (Cohen y Janicki-Deverts, 2010). La fiabilidad test-retest de la escala en muestra española, según el alpha de Cronbach, es de .77 y .78 (Remor, 2006). En nuestra última investigación, el alpha de Cronbach obtenido ha sido .64.

Validez: Estudios previos indican que esta escala ofrece una adecuada medida general del estrés percibido por los adolescentes (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Herrero y Meneses, 2006; Remor, 2006). Respecto a la validez, esta medida correlaciona positivamente con la presencia de sintomatología depresiva, conflictos familiares, problemas en la comunicación familiar y problemas de conducta en la adolescencia (Estévez, Musitu y Herrero, 2005, Herrero, Estévez y Musitu, 2006). Las correlaciones son negativas en el caso de la percepción de apoyo social y la existencia de una elevada autoestima (**Estévez, Martínez, Herrero y Musitu, 2006**). Por otro lado, se han encontrado diferencias en esta escala en función del sexo y edad, tanto con la escala original (Cohen y Williamson, 1988), como con la escala adaptada y muestra española (Herrero y Meneses, 2006; Remor, 2006).

Referencias:

- Cohen, S. y Janicki-Deverts, D. (in press, 2010). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006 and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cohen, S. y Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan y S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31-67). Newbury Park. CA: Sage.
- Página web del autor del PSS: <http://www.psy.cmu.edu:16080/~scohen/>
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*. 43, 387-400.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93.

MALESTAR PSICOLÓGICO

Características

Nombre: Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10 (Kessler Psychological Distress Scale K10)

Autores: Kessler y Mroczek (1994)

Adaptación: Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut (2010), Sánchez-Sosa, Villareal-González y Musitu (2011)

Nº de ítems: 10

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

Esta escala ofrece una puntuación general de malestar psicológico, a partir de las respuestas a los 10 ítems que la componen. Las opciones de respuesta son cinco (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces y siempre), por lo que el rango de posibles puntuaciones oscila entre 10 y 50. Estas puntuaciones pueden clasificarse en cuatro categorías: “sin malestar psicológico” (puntuación entre 10 y 19), “leve malestar psicológico” (entre 20 y 24), “moderado malestar” (entre 25 y 29) y “extremo malestar psicológico” (entre 30 y 50).

Malestar psicológico: (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La escala presenta una adecuada consistencia interna (alpha de Cronbach= .88).

Validez: La validez convergente de esta escala ha sido analizada, mostrando altas correlaciones positivas con el Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II) ($r = .898$, $p < .01$) y la Escala de Ansiedad de Spielberger (STAI-R) ($r = .898$, $p < .01$) (Brenlla y Aranguren, 2010).

Referencias

- Alonso, J. Herdman, M. Pinto, A. y Vilagut, G. (2010). Desarrollo de un instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud. Investigación en proceso financiada por el Instituto de Salud Carlos III. Disponible en: http://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html.
- Brenlla, M. y Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología Social*, 28 (2), 311-342.
- Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). *Final version of our non-specific Psychological Distress Scale*. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kessler, R., Andrews, G., Colpe, L., Hiripi, E., Mroczek, D., Normand, S., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 956-959.
- Kessler, R., Barker, P., Colpe, L., Epstein, J., Gfroerer, J., Hiripi, E. et al. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives General Psychiatry*, 60 (2), 184-189.
- Top, L., Hudson, S. y Mahler, L. (2010). Mental health symptoms among street-based psychostimulant injectors in Sydney's kings cross. *Substance Use & Misuse*, 45, 1180-1200.

ALEXITIMIA –TAS-

Características

Nombre: Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

Autores: Bagby, Parker y Taylor (1994)

Adaptación: Moral de la Rubia y Retamales (2000)

Nº de ítems: 20

Codificación

Dificultad para Identificar y Expresar Emociones: (ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 13, 14)

Dificultad para Interactuar Emocionalmente: (ítems: 8, 11, 12, 15, 16, 17, 20)

Facilidad para Interactuar Emocionalmente:(ítems: 4, 5, 10, 18, 19).

Fiabilidad: La consistencia interna en la escala completa es elevada (alfa de Cronbach de .81), así como la de las tres subescalas (.78, .75 y .66). La fiabilidad test-retest, tras 24 semanas, es de .77. En la validación española la consistencia interna fue de .82 y la fiabilidad test-retest tras 24 semanas de .72 y a las 48 semanas de .69. Por su Parte Sánchez-Sosa (2009) informa una consistencia interna global de .82 y .84, .68 y .68 respectivamente para cada una de las subescalas

Validez: Se ha demostrado la validez discriminante del instrumento al ser altamente significativa la diferencia de puntuación observada entre la muestra clínica (51.82) y la muestra control (44.23). Respecto a la validez concurrente la escala de alexitimia correlaciona significativamente de forma positiva y en un grado medio alto con la sintomatología depresiva ($r=.56$; $p=.000$) y estrés ($r=.53$; $p=.000$) y negativamente con autoestima general ($r= -.44$; $p=.000$) y la dimensión de autoestima emocional ($r= -.40$; $p=.000$).

Referencias

- Bagby, R.M., Parker, J.D. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32
- Bagby, R.M., Taylor, G.J. y Parker, J.D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y Salud*, 7(1), 19-32.
- Moral de la Rubia J, Retamales R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. *Psiquiatría.com*, 4(2), 1-10.
- Moral, J. (2008) Propiedades Psicométricas de la escala de Alexitimia de Toronto de 20 reactivos en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 97-114.
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). *Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados*. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León). Disponible en: <http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-rey.pdf>

- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González M. y Musitu G. (2010). *Psicología y Desordenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

-. ÁMBITO FAMILIAR

CLIMA FAMILIAR -FES-: DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES

Características

Nombre: Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale)

Autores: Moos y Moos (1981)

Adaptación: Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)

Nº de ítems: 27

La escala completa consta de 90 ítems. La dimensión de Relaciones Interpersonales está formada por 27 de estos ítems.

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

Cohesión: (ítems 1 + 4 + 7 + 10 + 13 + 16 + 19 + 22 + 25)

Expresividad: (ítems 2 + 5 + 8 + 11 + 14 + 17 + 20 + 23 + 26)

Conflicto: (ítems 3 + 6 + 9 + 12 + 15 + 18 + 21 + 24 + 27).

Los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 son directos (Falso = 1, Verdadero = 2). Los ítems 2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 son invertidos (Verdadero = 1, Falso = 2).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Esta escala ha sido ampliamente utilizada (por ejemplo, Escrivá, García y Pérez-Delgado, 2001; Peleg-Popko y Klingman, 2002; Pumar, Ayerbe, Espina, García y Santos, 1995) y sus índices de fiabilidad en estudios previos han sido satisfactorios (Boyd, Gullone, Needleman y Burt, 1997; Chipuer y Villegas, 2001). En nuestros estudios los índices de fiabilidad de estas subescalas han oscilado entre .52 y .86 (Jiménez, 2011; Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012). En nuestra última investigación la fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenida ha sido de .85 para la subescala de Cohesión, .80 para la subescala de Expresividad y .86 para la subescala de Conflicto (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013).

Validez: Los adolescentes más jóvenes (entre 10 y 12 años) perciben más cohesión y menor conflicto que los de 12 a 16 años; y los adolescentes pertenecientes a familias completas perciben también mayor cohesión y menor conflicto (Jiménez, Murgui y Musitu, 2005). Se ha mostrado que las puntuaciones obtenidas con esta escala convergen satisfactoriamente con las obtenidas mediante otros instrumentos de evaluación del sistema familiar como el FACES II (Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz, 2006). Se considera que esta escala es una medida útil para la identificación de características importantes de adaptación psicológica en los miembros de la familia (Kronenberger y Thompson, 1990). La dimensión de Relaciones Interpersonales del Clima Familiar ha mostrado correlaciones positivas con la satisfacción con la vida y la empatía, y correlaciones negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva y la violencia y victimización escolar en adolescentes (Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez et al., 2013; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a, 2008b; Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Povedano et al., 2012). Esta dimensión correlaciona también negativamente con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis (Jiménez et al., 2008). Por otra parte, las madres de hijos con problemas de conducta perciben sus familias como menos cohesivas, menos expresivas y más conflictivas. Esta dimensión también correlaciona positivamente con la autoestima global medida con la escala de Rosenberg (Jiménez y Lehalle, 2012) y con las dimensiones social, familiar y académica de la escala multidimensional de autoestima de García y Musitu (Jiménez et al., 2008). Tiene también correlaciones positivas con la actitud hacia la autoridad y las normas sociales, la integración y el apoyo percibidos en la comunidad y en el contexto escolar (Estévez et al., 2008a; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno et al., 2009).

Referencias

- Boyd, C. P., Gullone, E., Needleman, G.L. y Burt, T. (1997). The Family Environment Scale: Reliability and normative data for an adolescent sample. *Family Process*, 36 (4), 369-373.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.

- Chipuer, H.M. y Villegas, T. (2001). Comparing the second-order factor structure of the Family Environment Scale across husbands' and wives' perceptions of their family environment. *Family Process*, 40 (2), 187-198.
- Escriva, M.V. García, P.S. y Pérez-Delgado, E. (2001). Family climate and the development of self-concept. A longitudinal study in adolescent population. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Jiménez, T.I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 53-61.
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención psicosocial*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (2005). *Validez discriminante de la dimensión de Relaciones de la escala "Clima Social Familiar" de Moos*. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Manuscrito no publicado.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: El rol mediador de la autoestima. *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8, 139-151.
- Kronenberg, W.G. y Thompson, R.J. (1990). Dimensions of family functioning in families with chronically ill children: A higher order factor analysis of the Family Environment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 380-388.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 317-338.
- Moos, R. y Moos, B. (1994). *Family Environment Scale Manual: Development, Applications, Research* - Third Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Moos, R.H. y Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Musitu, G., Jiménez, T.I. y Murgui, S. (2007). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 32, 370-380.
- Peleg-Popko, O. y Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(4), 451-466.
- Povedano, A., Jiménez, T.I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Pumar, B., Ayerbe, A., Espina, A, García, E. y Santos, A. (1995). Percepción del clima familiar en toxicómanos. *Anales de Psicología*, 11(2), 143-152.

ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTES

Características

Nombre: Escalade Comunicación Padres-Adolescentes

(PACS; Parent-Adolescent Communication Scale)

Autores: Barnes y Olson (1982, 1985).

Adaptación: Equipo LISIS

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

El instrumento se divide en dos escalas, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre. Las dos se componen de 20 ítems. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en

posteriores investigaciones realizadas por nuestro equipo, la escala ha presentado una estructura factorial de tres dimensiones (para el padre y la madre separadamente):

Comunicación abierta:(ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17)

Comunicación ofensiva:(ítems 5 + 12 + 18 + 19)

Comunicación evitativa:(ítems 4 + 10 + 11 + 15 + 20).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: en estudios previos con muestras de adolescentes españoles se han obtenido índices aceptables de fiabilidad de la escala que oscilan entre .64 y .91 (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). En nuestra última investigación, los valores del alpha de Cronbach obtenido para las distintas subescalas fue de .87 para padre y de .86 para madre.

Validez: la comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con distintas dimensiones de la autoestima (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2007; Jackson, Bijstra y Bosma, 1998; Jiménez, Lehalle, Murgui y Musitu, 2007) y el apoyo familiar y del amigo (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007), y correlaciones negativas con estrés percibido, sintomatología depresiva en el hijo (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez et al., 2007b) y consumo de sustancias (Cava et al., 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006). Bajas puntuaciones en comunicación abierta y elevadas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa se han asociado con elevados niveles de estrés, rechazo a la autoridad (Cava et al., 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007) y con la expresión de comportamientos violentos (Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Estévez et al., 2005; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez et al., 2007a; Lambert y Cashwell, 2004). La comunicación abierta con los padres también se ha relacionado con un mejor ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar (Cava, 2011).

Referencias

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.

- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (1), 473- 485.
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., y Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista mexicana de psicología*, 24 (2), 259-271.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de psicología social*, 21(1), 21-34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974. <http://www.uv.es/lisis/terebel/journal-community.pdf>
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.

-. ÁMBITO ESCOLAR

ESCALA DE CLIMA ESCOLAR –CES–: DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES

Características

Nombre: Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale)

Autores: Moos y Trickett (1973)

Adaptación: *Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)*

Nº de ítems: 30

La escala completa consta de 90 ítems. La dimensión *relaciones interpersonales* está formada por 30 de estos ítems.

Tiempo aproximado de aplicación: 10-15 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Implicación: (ítems 1 + 4 + 7 + 10 + 13 + 16 + 19 + 22 + 25 + 28)

Afiliación (amistad y ayuda entre alumnos): (ítems 2 + 5 + 8 + 11 + 14 + 17 + 21 + 23 + 26 + 29)

Ayuda del profesor:(ítems 3 + 6 + 9 + 12 + 15 + 18 + 20 + 24 + 27 + 30)

Los ítems, 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25 y 28 son directos (falso = 1; verdadero = 2). Los ítems, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 29 y 30 son invertidos (falso = 2; verdadero = 1)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: esta escala ha sido utilizada en diversos estudios (Cava y Musitu, 1999, 2001; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a, 2008b; Fraser y Fisher, 1983) y ha mostrado índices de fiabilidad satisfactorios. En nuestros estudios, la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas tres subescalas oscila entre .63 y .82. En nuestra última investigación los valores obtenidos han

sido los siguientes: .63 para la subescala de implicación, .63 para la subescala de amistad y ayuda entre alumnos y .68 para la subescala de ayuda del profesor.

Validez: la dimensión de relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes entre 12 y 16 años (Cava y Musitu, 1999). En cuanto al estatus sociométrico, los alumnos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las subescalas de implicación y de ayuda percibida del profesor: los adolescentes ignorados perciben mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los alumnos ignorados y los populares (Cava y Musitu, 2001). La dimensión de relaciones muestra también correlaciones positivas con la autoestima y la satisfacción con la vida (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; Jiménez y Lehalle, en prensa), y negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva y la violencia y victimización escolar (Cava, 2011; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008b; Jiménez y Lehalle, en prensa; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Referencias

- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25 (1), 119-128.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escala de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1983). Use of actual and preferred Classroom Environment Scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (en prensa). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención psicosocial*.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.

ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL (AAI-A)

Características

Nombre: Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A)

Autor: Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2013)

Este instrumento ha sido elaborado a partir de la escala previa de Actitudes hacia la Autoridad de Reicher y Emler (1995) y de las escalas de Percepción de Justicia en el Contexto Escolar, Evaluación de la Experiencia Escolar y Evaluación de la Autoridad de Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari y Rubini (2003).

Nº de ítems: 9

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Los ítems de esta escala recogen información sobre la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal, como son la escuela y el profesorado, la policía y las leyes y normas socialmente establecidas. El análisis factorial de la escala (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013) mostró la existencia de dos factores, que explican en conjunto el 39.06% de la varianza total (28.13% el primero y 10.93% el segundo). Estos dos factores son:

Actitud positiva hacia la autoridad institucional: (ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 6)

Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales: (ítems 3 + 7 + 8 + 9)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: En estudios realizados con adolescentes españoles, con versiones previas de esta escala, se observaron adecuadas propiedades psicométricas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Jiménez y Moreno, 2011; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, Estévez y Emler, 2007). En el estudio de validación de esta escala realizado por Cava et al., (2013) la fiabilidad (alpha de Cronbach) de ambos factores fue satisfactoria, mostrando un valor de .75 el primer factor y de .74 el segundo.

Validez: La dimensión de actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra correlaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y conductas violentas en población adolescente (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Moreno et al., 2009). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Cava et al., en prensa; Emler y Reicher, 1995, 2005; Estévez et al., 2011; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Musitu et al., 2007) y con el consumo de sustancias en la adolescencia (Cava et al., 2008), y negativamente con la percepción de ayuda del profesor (Cava et al, 2013).

Referencias

- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.

- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A. y Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3), 309-325.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.

- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso la autorità formale e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10(3), 757-775.

ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

Características

Nombre: Escala de Reputación Social (Reputation Enhancement Scale)

Autor: Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999)

Adaptación: Grupo LISIS

Nº de ítems: 15

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Factor **autopercepción** compuesto de 3 dimensiones:

Autopercepción no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

Autopercepción conformista: (ítems 3 + 4 + 11)

Autopercepción de la reputación: (ítems 1 + 8 + 14)

Factor **self público** compuesto de 3 dimensiones:

Self público ideal no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

Self público ideal conformista: (ítems 3 + 4 + 11)

Self público ideal reputacional: (ítems 1 + 8 + 14)

Las tres primeras dimensiones miden la autopercepción real del respondente, mientras que las tres últimas miden cómo le gustaría al respondente ser percibido idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputacional respectivamente.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad. Estudios previos con muestras adolescentes han señalado la adecuada consistencia interna de la escala (Carroll et al., 1999; Carroll, Green, Houghton Wood, 2003). Los índices obtenidos en nuestra última investigación medidos a través del alpha de Cronbach fueron, para las tres subescalas del factor autopercepción, .85, .65 y .66, respectivamente, y para las tres subescalas del factor self público ideal .78, .62 y .61, respectivamente.

Validez. Se han observado correlaciones significativas de la escala con medidas de autoestima, delincuencia autoinformada, conducta violenta, satisfacción con la vida y consumo de sustancias (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll et al., 2003; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). También se ha documentado una estrecha asociación positiva entre las medidas de esta escala y otras de actitud negativa hacia la autoridad institucional como la escuela, el profesorado y la policía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). Este instrumento también discrimina entre estudiantes de secundaria sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes con riesgo de implicarse en conductas violentas de aquellos que no (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). Además, discrimina entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton, Odgers y Carroll, 1998).

Referencias

- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25, 147-162.
- Carroll, A., Houghton, S. Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.

- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K. y Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 165-184.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of Drug Education*, 28 (3), 199-210.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

4.- Procedimiento

Para la realización del presente proyecto y con la finalidad de obtener datos fiables se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

En primer lugar, se envió una carta a los Centros Educativos seleccionados en la que se les explicó el proyecto de investigación. A continuación se contactó por teléfono con la Dirección de los Centros y se concertó una entrevista. Durante estas entrevistas se explicó el proyecto ampliamente y se entregaron los consentimientos informados para los padres y madres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Obtenidos los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro con una triple finalidad:

- 1) Dar a conocer la importancia y el alcance del estudio.
- 2) Solicitar su participación voluntaria.
- 3) Presentar a los y las integrantes del grupo de investigación encargado de la supervisión de todo el proceso de administración de los instrumentos.

Finalmente, para la aplicación de los instrumentos se concretó una calendarización que tendría lugar en una hora regular de clase para cada aula.

Todos los profesores y profesoras participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio.

De forma paralela se contactó con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as del centro (AMPA) para explicarles la investigación y solicitar su consentimiento acerca de la participación de sus hijos e hijas en el estudio, con el compromiso de transmitirles posteriormente los principales resultados obtenidos y las posibles estrategias de intervención desde la familia. Para ello, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos y alumnas en la que, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a en esta investigación (el 1% rechazó la propuesta de colaboración).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un Grupo de Investigación experto y entrenado. La batería de instrumentos se administró a los y las adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. En primer lugar, se explicó brevemente al alumnado el objetivo de la investigación, la importancia de su aportación particular y se insistió en todo momento a los/as adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria, anónima y previo consentimiento paterno/materno. A continuación, se entregó a cada estudiante un cuadernillo con todos los instrumentos

grapados. Al menos dos investigadores/as permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas de los/as alumnos/as y asegurar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez que el alumnado terminó de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron a los/as investigadores/as, que lo introdujeron en un sobre que fue cerrado en presencia de los alumnos y alumnas y en el que se escribió el nombre del Colegio, el curso y el número de alumnos del aula. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo.

Por último, los/as profesores/as tutores/as también cumplimentaron una escala con información referente a cada alumna/o de su clase. Los cuestionarios cumplimentados por las/os profesoras/es tutoras/es se introdujeron en otro sobre siguiendo el procedimiento utilizado con el alumnado. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos y respetó los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas vigentes: consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de las fases.

5.- Diseño Metodológico

El diseño metodológico utilizado en el presente estudio se puede clasificar como estudio empírico con metodología selectiva de encuesta, puesto que los datos se han obtenido mediante la aplicación de encuestas y sin manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000; Pertegal, 2014). También, teniendo en cuenta la dimensión temporal y el número de registros, se puede considerar como transversal, en la medida en que se analiza un conjunto de variables mediante la administración de los instrumentos de medida en un momento determinado (Chacón, Shadish y Cook, 2008; Shadish, Cook y Campbel, 2002). Asimismo, por el número de variables dependientes (VD) e independientes (VI), puede clasificarse como multivariante – múltiples indicadores del ajuste adolescente- , y también se puede considerar como factorial -varios factores como VI-.

5.1. Datos perdidos (casos atípicos)

Es importante subrayar el tratamiento que se ha dado a los valores perdidos en este trabajo, puesto que se consideran muy relevantes en todo tipo de base de datos y, obviamente, en los análisis estadísticos realizados, así como en la interpretación de los resultados. En nuestro caso, los valores perdidos por escalas o subescalas se obtuvieron mediante el método de imputación por regresión. Este método supone que las filas de la matriz de datos constituyen una muestra aleatoria de una población normal multivariante (Medina y Galván, 2007).

Debido a que una de las consecuencias directas de la presencia de datos atípicos suele ser la distorsión de resultados, ya que la mayoría de los análisis estadísticos se ven afectados por su presencia, en este estudio se considera necesaria tanto su detección como su tratamiento.

En cuanto a la detección se atendió tanto a la presencia de casos atípicos univariantes como multivariantes. La detección de valores atípicos univariantes se realizó, mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas. Siguiendo los criterios indicados por Hair , Anderson, Tathan y Black (2008), se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaran un valor absoluto superior a 4. Para la detección multivariante se computó, la distancia de Mahalanobis. Dicha distancia ofrece una medida de cuanto difieren del promedio de todos los casos, los valores en las variables independientes de un caso dado.

Una distancia de Mahalanobis grande identifica un caso que tiene valores extremos en una o más de las variables independientes. Se considera un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a la distancia de Mahalanobis es 0,001 o menor (Tabachnick y Fidell, 2007).

En cuanto al tratamiento de los valores atípicos, tanto univariantes como multivariantes, se optó, en la mayoría de las ocasiones por la realización de los análisis con y sin la inclusión de dichos valores. En aquellos casos donde la eliminación de los atípicos generó cambios sustanciales en los resultados ambos análisis fueron presentados. Cuando no supuso variación solo se presentó aquellos donde los valores atípicos eran mantenidos siguiendo la doctrina defendida por autores como Hair y cols. (2008).

Finalmente, cabe indicar que en determinadas ocasiones dada la naturaleza del objeto de estudio, la representación e inclusión de datos atípicos respecto a la conducta antisocial adquirió una relevancia primordial por lo que se consideró imprescindible la inclusión de los mismos a pesar de las posibles discrepancias en los resultados hallados. En tales casos se informó de tal decisión y los análisis fueron desarrollados bajo la inclusión de los valores atípicos (Pertegal, 2014).

5.2. Variables (dependientes e independientes) del estudio

Las variables consideradas en la investigación pueden agruparse en variables independientes: (1) variables individuales: empatía, soledad, socialización en la red, satisfacción con la vida, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, malestar psicológico y alexitimia; (2) variables familiares: clima familiar y comunicación padre-madre/adolescente; (3) variables escolares: clima escolar, actitud hacia la autoridad institucional y reputación social; junto con dos variables dependientes: (1) estilos de socialización parental y (2) violencia filio-parental, y en función del sexo y la edad.

Tabla 18. *Variables del estudio*

Variables independientes		
Individuales	Variables	Factores de las variables
	Empatía	Empatía emocional Empatía cognitiva
	Soledad	Soledad emocional Evaluación subjetiva de la red social
	Satisfacción con la vida	Satisfacción con la vida
	Ideación suicida	Ideación suicida
	Sintomatología depresiva	Sintomatología depresiva
	Estrés percibido	Estrés percibido
	Malestar psicológico	Malestar psicológico
	Alexitimia	Dificultad para identificar y expresar emociones
Familiares	Clima familiar	Cohesión Expresividad Conflicto
	Comunicación padres/adolescente	Comunicación abierta madre Comunicación ofensiva madre Comunicación evitativa madre Comunicación abierta padre Comunicación ofensiva padre Comunicación evitativa padre
Escolares	Clima escolar	Implicación Afilación Ayuda del profesor
	Actitud hacia la autoridad institucional	Actitud positiva hacia la autoridad institucional Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
	Reputación Social no conformista	Autopercepción no conformista Self ideal no conformista
Variables dependientes		
Socialización parental		Estilo parental autorizativo Estilo parental indulgente Estilo parental autoritario Estilo parental negligente
Violencia filio-parental		Violencia física madre Violencia verbal madre Violencia económica madre Violencia física padre Violencia verbal padre Violencia económica padre

5.3. Análisis de datos

Para analizar los datos de este trabajo se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, hemos utilizado: análisis de conglomerados, k-medias, análisis discriminante, análisis de varianza y análisis multivariante de la varianza, para estudiar las diferencias o similitudes entre los grupos establecidos. Todos estos análisis se han distribuidos en tres grandes bloques:

Análisis de Correlaciones.

Las relaciones estadísticas se obtienen mediante una primera fase de exploración conocida como análisis de correlación. Consiste en analizar los datos muestrales para saber el grado de asociación o correlación entre dos o más variables de una población. El grado de correlación se expresa como un número comprendido entre -1 y +1 y se le conoce como coeficiente de correlación.

Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en el presente estudio se optó por utilizar el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. La formulación clásica, conocida como correlación producto momento de Pearson, se simboliza por la letra griega rho (ρ_{xy}) cuando ha sido calculada en la población. Si se obtiene sobre una muestra, se designa por la letra "rxy". Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. La relevancia clínica de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpretó mediante los valores de rxy. El valor del índice de correlación varía en el intervalo (-1.1). Si ($r = 1$), existe una correlación positiva perfecta y el índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada relación directa: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante. Si ($0 < r < 1$), existe una correlación positiva. Si ($r = 0$), no existe relación lineal, lo que no necesariamente implica que las variables son independientes, pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables. Si ($-1 < r < 0$), existe una correlación negativa. Si ($r = -1$), existe una correlación negativa perfecta, el índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada relación inversa: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante. Siguiendo las

recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue considerado bajo cuando ($r = .10$); medio cuando ($r = .30$) y grande cuando ($r > .50$).

Análisis de conglomerados, k-medias y análisis discriminantes.

El análisis de conglomerado, es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos. Pertenece, al igual que otras tipologías como el análisis discriminante, al conjunto de técnicas que tiene por objetivo la clasificación de los individuos. La diferencia fundamental entre el análisis por conglomerado y el discriminante reside en que en éste, los grupos son desconocidos a priori y son precisamente lo que queremos determinar; mientras que en el análisis discriminante, los grupos son conocidos y lo que pretendemos es saber en qué medida las variables disponibles nos discriminan esos grupos y nos pueden ayudar a clasificar o asignar los individuos en/a los grupos dados. Así pues, el objetivo es obtener clasificaciones (conglomerados), teniendo, por lo tanto, el análisis un marcado carácter exploratorio.

El método de K medias permite procesar un número ilimitado de casos, pero sólo permite utilizar un método de aglomeración y requiere que se proponga previamente el número de conglomerados que se desea obtener. Partiendo del análisis de los casos individuales, intentan ir agrupando casos hasta llegar a la formación de grupos o conglomerados homogéneos.

Por su parte, el análisis discriminante es una técnica estadística que permite estudiar las diferencias entre dos o más grupos de objetos con respecto a un conjunto de variables simultáneamente. Esta técnica analiza la capacidad de las variables para discriminar entre las diferencias de los grupos antes de que se calcule esa función. Si la discriminación residual, lo que falta por explicar, es muy pequeña, no es necesario derivar más funciones ya que su significado es irrelevante. El estadístico que permite comprobar esta situación es el estadístico Lambda de Wilks, y hace referencia a la parte no explicada por la función discriminante, y que también es debida a la diferencia entre los grupos. Los valores próximos a 0 indican una alta discriminación, las puntuaciones de los grupos están muy separadas y según se va incrementando el valor de Lambda hacia 1, la diferencia entre los grupos es cada vez menor. Con el estadístico M de Box se indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales, en este caso, interesa que sean distintas, esto significa que los dos grupos que vamos a predecir son distintos. Por último, la correlación canónica indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas, cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

ANOVAS, MANOVAS y medias.

El análisis de varianza o ANOVA de un factor sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. La hipótesis que se pone a prueba en el ANOVA de un factor es que las medias poblacionales (las medias de la variable dependiente en cada nivel de la variable independiente) son iguales. Si las medias poblacionales son iguales, eso significa que los grupos no difieren en la variable dependiente y que, en consecuencia, la independiente o factor es diferente de la variable dependiente.

El análisis multivariante de la varianza o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

El análisis de varianza contrasta la hipótesis de igualdad de las medias de más de dos grupos, y tiene su fundamento en la relación entre la variación explicada por las diferencias entre grupos y la variación individual. La estrategia para poner a prueba la hipótesis de igualdad de medias consiste en obtener un estadístico F de Fisher-Snedecor, que refleja el grado de parecido existente entre las medias que se están comparando. El fundamento del estadístico de contraste es que el efecto del tratamiento en cada grupo es medido por la media de las medidas de depresión de cada grupo, y si todos los tratamientos tuvieran el mismo efecto, esperaríamos que las medias de los grupos fueran semejantes. En cambio, cuanto más diferentes sean los efectos de los tratamientos, más diferentes se espera que sean las medias.

Una vez descritos los análisis estadísticos llevados a cabo en este estudio, pasamos a continuación a la descripción de los resultados obtenidos a través de dichas técnicas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron previamente contrastados a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Estos análisis llevados a cabo para contrastar las estructuras factoriales y confirmarlas se realizaron en las tesis doctorales siguientes: Crespo (2017), Cuesta (2017) y Muñiz (2016).

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en nuestra investigación agrupándolo por técnica estadística. Se comienza por el análisis de correlaciones, en una primera fase de exploración, en la que se analizan los datos obtenidos para saber el grado de asociación o correlación entre dos o más de las variables de la población seleccionada en el estudio.

A continuación se pasa al análisis de conglomerados, para clasificar al conjunto de individuos de la muestra en grupos homogéneos. Con el análisis de las k-medias, se intenta ir agrupando casos hasta llegar a la formación de grupos o conglomerados homogéneos, llegando al análisis discriminante que va a permitir estudiar simultáneamente las diferencias entre dos o más grupos de sujetos con respecto al conjunto de variables.

Por último se analizan por un lado, la varianza (ANOVA) de un factor, para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. La hipótesis que se pone a prueba con esta técnica, es que las medias poblacionales (las medias de la variable dependiente en cada nivel de la variable independiente) son iguales. Y por otro se lleva a cabo el análisis multivariante de la varianza o MANOVA, para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea.

1.- Análisis de Correlaciones

1.1.- Análisis de correlaciones de variables de ámbito individual

En la tabla 19, es interesante observar que en la mayor parte de las variables existen correlaciones significativas. Además, también es interesante subrayar que estas correlaciones van en la dirección teóricamente esperada. Es de subrayar las correlaciones entre la empatía cognitiva y emocional y las correlaciones también con la satisfacción con la vida y la ideación suicida. Igualmente también es de interés subrayar las correlaciones entre la ideación suicida y la soledad y entre la ideación suicida y la satisfacción con la vida, así como con el estrés percibido y el malestar psicológico.

Tabla 19. *Correlaciones ámbito individual*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Empatía emocional	1	-,119**	-,141**	.011	.021	-,078**	-,117**	-,070**	-,181**	-,178**
2. Empatía cognitiva	-,119**	1	-,127**	,251**	,064**	,046*	,051*	-,067**	,131**	,066**
3. Soledad emocional	-,141**	-,127**	1	-,617**	-,503**	,347**	,435**	,422**	,399**	,442**
4. Evaluación subjetiva de la red social	.011	,251**	-,617**	1	,458**	-,217**	-,263**	-,331**	-,196**	-,257**
5. Satisfacción con la vida	.021	,064**	-,503**	,458**	1	-,295**	-,397**	-,410**	-,339**	-,340**
6. Ideación Suicida	-,078**	,046*	,347**	-,217**	-,295**	1	,541**	,459**	,415**	,373**
7. Sintomatología depresiva	-,117**	,051*	,435**	-,263**	-,397**	,541**	1	,633**	,619**	,551**
8. Estrés percibido	-,070**	-,067**	,422**	-,331**	-,410**	,459**	,633**	1	,469**	,438**
9. Malestar psicológico	-,181**	,131**	,399**	-,196**	-,339**	,415**	,619**	,469**	1	,585**
10. Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	-,178**	,066**	,442**	-,257**	-,340**	,373**	,551**	,438**	,585**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.2.- Análisis de correlaciones de variables de ámbito familiar

En la tabla 20, al igual que en ámbito individual en este ámbito encontramos una gran coherencia entre las correlaciones de las variables del ámbito familiar. Es de interés destacar que todas las correlaciones van en la dirección teóricamente esperada. En este sentido se subraya como la comunicación ofensiva y la comunicación evitativa, correlacionan negativamente con la comunicación abierta con la madre, con lo cual es un

criterio muy interesante e importante de validez teórica. También creemos de interés subrayar las relaciones que tiene el conflicto con la cohesión (positiva y significativa) con la expresividad (positiva y significativa) y con la comunicación ofensiva y la evitativa (negativa y significativa).

Tabla 20. *Correlaciones ámbito familiar.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Cohesión	1	,416**	-,520**	,440**	-,315**	-,171**	,461**	-,323**	-,176**
2. Expresividad	,416**	1	-,181**	,411**	-,162**	-,207**	,392**	-,174**	-,205**
3. Conflicto	-,520**	-,181**	1	-,272**	,357**	,109**	-,307**	,360**	,126**
4. Comunicación abierta Madre	,440**	,411**	-,272**	1	-,350**	-,134**	,692**	-,223**	-,077**
5. Comunicación ofensiva Madre	-,315**	-,162**	,357**	-,350**	1	,335**	-,292**	,693**	,232**
6. Comunicación evitativa Madre	-,171**	-,207**	,109**	-,134**	,335**	1	-,097**	,238**	,705**
7. Comunicación abierta Padre	,461**	,392**	-,307**	,692**	-,292**	-,097**	1	-,388**	-,139**
8. Comunicación ofensiva Padre	-,323**	-,174**	,360**	-,223**	,693**	,238**	-,388**	1	,329**
9. Comunicación evitativa Padre	-,176**	-,205**	,126**	-,077**	,232**	,705**	-,139**	,329**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.3.- Análisis de correlaciones de variables de ámbito escolar

En la tabla 21 se observa que hay correlaciones significativas en la mayor parte de las dimensiones y que al igual que en el ámbito individual y en el ámbito familiar están en la dirección teóricamente esperada. Por ejemplo es de destacar las correlaciones entre la actitud positiva hacia la autoridad y la actitud positiva hacia la transgresión en todos los casos significativamente y de forma negativa. Lo mismo sucede con la autopercepción no conformista y la actitud positiva a la autoridad institucional, que correlacionan de manera negativa y significativamente. Finalmente subrayaríamos la dimensión de ayuda del profesor con la actitud positiva hacia la autoridad que correlaciona de manera positiva y significativa y de forma negativa y significativa con la actitud hacia la transgresión, la autopercepción no conformista y el self público no conformista.

Tabla 21. *Correlaciones en el ámbito escolar.*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Actitud positiva hacia la autoridad institucional	1	-,195**	-,310**	-,228**	,246**	,178**	,380**
2. Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-,195**	1	,356**	,291**	-,179**	-,153**	-,186**
3. Autopercepción no conformista	-,310**	,356**	1	,602**	-,126**	-,105**	-,178**
4. Self público ideal no conformista	-,228**	,291**	,602**	1	-,085**	-,104**	-,128**
5. Implicación	,246**	-,179**	-,126**	-,085**	1	,312**	,336**
6. Afiliación	,178**	-,153**	-,105**	-,104**	,312**	1	,286**
7. Ayuda del profesor	,380**	-,186**	-,178**	-,128**	,336**	,286**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.4.- Análisis de correlaciones de la variable estilos de socialización con las variables del estudio

A continuación se analizarán las correlaciones de la variable estilos de socialización parental con las principales variables del estudio (individuales, familiares y escolares), debido a la importancia de esta variable en el presente trabajo.

1.4.1.- Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables individuales.

En la tabla 22, se muestran los resultados de las correlaciones de la variable estilos de socialización parental con las variables individuales del estudio. Es importante señalar que se ha optado por incluir las puntuaciones en las dos dimensiones ortogonales que conforman la variable estilos de socialización parental, a saber: *aceptación/implicación* y *coerción/imposición*.

La *aceptación/implicación* correlaciona de forma positiva y significativa con evaluación subjetiva de la red social ($r = .21$, $p < .01$) y satisfacción con la vida ($r = .29$, $p < .01$). Es interesante señalar la correlación con la variable empatía. A pesar de que sería esperable encontrar una alta correlación positiva entre la *aceptación/implicación* y los dos subtipos de empatía (emocional y cognitiva), tan sólo se encuentra una correlación positiva

significativa pero baja con la empatía cognitiva ($r = .04$, $p < .05$) mientras que no hay significatividad en la correlación con empatía emocional.

Por otra parte, la *aceptación/implicación* correlaciona de forma negativa y significativa, en la dirección teórica esperada, con soledad emocional ($r = -.21$, $p < .01$), ideación suicida ($r = -.15$, $p < .01$), sintomatología depresiva ($r = -.18$, $p < .01$), estrés percibido ($r = -.22$, $p < .01$), malestar psicológico ($r = -.14$, $p < .01$) y dificultad para expresar e identificar emociones ($r = -.14$, $p < .01$).

En lo referente a la variable *coerción/imposición familiar* obtenemos unos resultados que merece la pena señalar. Tan sólo correlaciona de forma significativa con las siguientes variables: empatía cognitiva ($r = .05$, $p < .01$), ideación suicida ($r = .11$, $p < .01$), sintomatología depresiva ($r = .10$, $p < .01$) y malestar psicológico ($r = .10$, $p < .01$). Todos los resultados están en la dirección teórica esperada menos quizás el referido a la empatía cognitiva. Es decir, a mayor *coerción e imposición familiar* referidas a las normas en el contexto familiar, mayor es la empatía cognitiva en los hijos e hijas.

Tabla 22. *Correlaciones de socialización parental y variables individuales.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Aceptación/Implicación Familiar	1	,226**	-.011	,048*	-,212**	,216**	,296**	-,157**	-,189**	-,221**	-,140**	-,145**
2. Coerción/Imposición Familiar	,226**	1	-.023	,059**	.025	.036	-.018	,110**	,103**	.034	,100**	.025
3. Empatía emocional	-.011	-.023	1	-,119**	-,141**	.011	.021	-,078**	-,117**	-,070**	-,181**	-,178**
4. Empatía cognitiva	,048*	,059**	-,119**	1	-,127**	,251**	,064**	,046*	,051*	-,067**	,131**	,066**
5. Soledad emocional	-,212**	.025	-,141**	-,127**	1	-,617**	-,503**	,347**	,435**	,422**	,399**	,442**
6. Evaluación subjetiva de la red social	,216**	.036	.011	,251**	-,617**	1	,458**	-,217**	-,263**	-,331**	-,196**	-,257**
7. Satisfacción con la vida	,296**	-.018	.021	,064**	-,503**	,458**	1	-,295**	-,397**	-,410**	-,339**	-,340**
8. Ideación Suicida	-,157**	,110**	-,078**	,046*	,347**	-,217**	-,295**	1	,541**	,459**	,415**	,373**
9. Sintomatología depresiva	-,189**	,103**	-,117**	,051*	,435**	-,263**	-,397**	,541**	1	,633**	,619**	,551**
10. Estrés percibido	-,221**	.034	-,070**	-,067**	,422**	-,331**	-,410**	,459**	,633**	1	,469**	,438**
11. Malestar psicológico	-,140**	,100**	-,181**	,131**	,399**	-,196**	-,339**	,415**	,619**	,469**	1	,585**
12. Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	-,145**	.025	-,178**	,066**	,442**	-,257**	-,340**	,373**	,551**	,438**	,585**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.4.2.- Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables familiares

En la tabla 23, se observan los resultados de las correlaciones de la variable estilos de socialización parental con las variables familiares del estudio. Como en la tabla anterior, destacar que se ha optado por incluir las puntuaciones en las dos dimensiones ortogonales que conforman la variable estilos de socialización parental (*aceptación/implicación* y *coerción/imposición*), al igual que se ha hecho en las correlaciones de estilos de socialización parental y variables individuales.

La *aceptación/implicación familiar* correlaciona de forma positiva y significativa con cohesión ($r = .37, p < .01$), la expresividad ($r = .25, p < .01$) y la comunicación abierta con la madre ($r = .38, p < .01$) en la dirección teórica esperada. Además los resultados de los análisis respecto a la *aceptación/implicación familiar* muestran correlaciones negativas y significativas con el conflicto ($r = -.32, p < .01$), la comunicación ofensiva hacia la madre ($r = -.24, p < .01$), la comunicación evitativa ($r = -.12, p < .01$) y con la comunicación ofensiva hacia el padre ($r = -.25, p < .01$) y la evitativa ($r = -.17, p < .01$) también en la dirección teórica esperada y un criterio muy interesante e importante de validez teórica.

Los resultados de los análisis respecto de la *coerción/imposición familiar* muestran además correlaciones significativas positivas entre esta variable y el conflicto ($r = .05, p < .01$), la comunicación ofensiva hacia la madre ($r = .13, p < .01$), y la comunicación evitativa ($r = .11, p < .01$). Igualmente ocurre entre esta variable y la comunicación ofensiva hacia el padre ($r = .14, p < .01$) y la comunicación evitativa ($r = .10, p < .01$). Por otro lado, señalar que la *coerción/imposición familiar* correlaciona de forma significativa y negativa con la expresividad ($r = -.05, p < .01$).

Tabla 23. *Correlaciones de socialización parental y variables familiares.*

	Aceptación/Impli cación Familiar	Coerción/Impo sición Familiar	Cohesi ón	Expresivi dad	Confli cto	Comunica ción abierta Madre	Comunica ción ofensiva Madre	Comunica ción evitativa Madre	Comunica ción abierta Padre	Comunica ción ofensiva Padre	Comunica ción evitativa Padre
Aceptación/Impli cación Familiar	1	,226**	,376**	,255**	-,321**	,381**	-,249**	-,125**	,424**	-,258**	-,170**
Coerción/Impo sición Familiar	,226**	1	-.031	-,057**	,059**	-.029	,130**	,117**	-.014	,145**	,103**
Cohesión	,376**	-.031	1	,416**	-,520**	,440**	-,315**	-,171**	,461**	-,323**	-,176**
Expresividad	,255**	-,057**	,416**	1	-,181**	,411**	-,162**	-,207**	,392**	-,174**	-,205**
Conflicto	-,321**	,059**	-,520**	-,181**	1	-,272**	,357**	,109**	-,307**	,360**	,126**
Comunicación abierta Madre	,381**	-.029	,440**	,411**	-,272**	1	-,350**	-,134**	,692**	-,223**	-,077**
Comunicación ofensiva Madre	-,249**	,130**	-,315**	-,162**	,357**	-,350**	1	,335**	-,292**	,693**	,232**
Comunicación evitativa Madre	-,125**	,117**	-,171**	-,207**	,109**	-,134**	,335**	1	-,097**	,238**	,705**
Comunicación abierta Padre	,424**	-.014	,461**	,392**	-,307**	,692**	-,292**	-,097**	1	-,388**	-,139**
Comunicación ofensiva Padre	-,258**	,145**	-,323**	-,174**	,360**	-,223**	,693**	,238**	-,388**	1	,329**
Comunicación evitativa Padre	-,170**	,103**	-,176**	-,205**	,126**	-,077**	,232**	,705**	-,139**	,329**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.4.3.- Análisis de correlaciones estilos de socialización parental y variables escolares

En la tabla 24, se observan los resultados de las correlaciones de la variable estilos de socialización parental con las variables escolares del estudio.

Destacar que la *aceptación/implicación familiar* correlaciona de forma positiva y significativa con la actitud positiva hacia la autoridad ($r = .27, p < .01$), la implicación ($r = .12, p < .01$), la afiliación ($r = .14, p < .01$) y la ayuda del profesor ($r = .19, p < .01$). Además la *aceptación/implicación familiar* correlaciona de manera significativa y negativa con la actitud positiva hacia la transgresión de las normas sociales ($r = -.16, p < .01$), la autopercepción no conformista ($r = -.18, p < .01$) y el self público ideal no conformista ($r = -.16, p < .01$).

Los resultados de los análisis respecto de la *coerción/imposición familiar* muestran correlaciones positivas significantes entre esta variable y la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = .04, p < .01$) y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .05, p < .01$). La *coerción/imposición familiar* correlaciona de forma significativa y negativa tan sólo con la implicación ($r = -.06, p < .01$).

Tabla 24. *Correlaciones de socialización parental y variables escolares.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Aceptación/Implicación Familiar	1	,226**	,272**	-,162**	-,185**	-,161**	,129**	,140**	,191**
2. Coerción/Imposición Familiar	,226**	1	,047*	,051*	.039	.032	-,067**	.006	-,030
3. Actitud positiva hacia la autoridad institucional	,272**	,047*	1	-,195**	-,310**	-,228**	,246**	,178**	,380**
4. Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-,162**	,051*	-,195**	1	,356**	,291**	-,179**	-,153**	-,186**
5. Autopercepción no conformista	-,185**	.039	-,310**	,356**	1	,602**	-,126**	-,105**	-,178**
6. Self público ideal no conformista	-,161**	.032	-,228**	,291**	,602**	1	-,085**	-,104**	-,128**
7. Implicación	,129**	-,067**	,246**	-,179**	-,126**	-,085**	1	,312**	,336**
8. Afiliación	,140**	.006	,178**	-,153**	-,105**	-,104**	,312**	1	,286**
9. Ayuda del profesor	,191**	-,030	,380**	-,186**	-,178**	-,128**	,336**	,286**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.5.- Análisis de correlaciones de Violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar)

A continuación se analizan las correlaciones de violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar).

1.5.1.- Análisis de correlaciones de la violencia filioparental y las variables individuales

En la tabla 25 se observa que la mayor parte de las correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables individuales son significativas, al menos en las dimensiones más sustantivas.

Destacaríamos las relaciones entre la empatía emocional y la violencia verbal a la madre y al padre que correlacionan significativa y negativamente ($r = -.08$, $p < .01$). De la misma manera se observa que la empatía cognitiva correlaciona negativa y significativamente con la violencia física a la madre ($r = -.07$, $p < .01$) y con la violencia económica a la madre y al padre ($r = -.06$, $p < .01$).

A nuestro juicio, una dimensión que merece la pena resaltar es la correlación significativa y positiva entre la soledad emocional y la violencia física ($r = .11$, $p < .01$) y verbal hacia la madre ($r = .18$, $p < .01$). Igualmente ocurre con los resultados de las correlaciones entre la soledad emocional y la violencia física hacia el padre ($r = .06$, $p < .01$) y violencia verbal ($r = .17$, $p < .01$). Además la soledad emocional correlaciona de manera significativa y positivamente con la violencia económica hacia la madre y hacia el padre ($r = .04$, $p < .01$).

Por otra parte, se observan correlaciones significativas y negativas entre la red subjetiva de la red social y la violencia verbal hacia la madre y hacia el padre ($r = -.06$, $p < .01$) y la violencia física a la madre ($r = -.06$, $p < .01$).

En lo referente a los resultados obtenidos de las relaciones entre la variable satisfacción con la vida y los distintos tipos de violencia hacia la madre y hacia el padre se observa que correlacionan significativa y negativamente con la violencia física contra la madre ($r = -.10$, $p < .01$) y la violencia verbal contra la madre ($r = -.23$, $p < .01$). También ocurre lo mismo con la violencia física hacia el padre ($r = -.07$, $p < .01$) y la violencia verbal ($r = -.19$, $p < .01$).

También, e íntimamente relacionado constatamos como la ideación suicida y la sintomatología depresiva, junto con el estrés percibido y el malestar psicológico correlacionan de manera significativa y positiva con las diferentes dimensiones de la violencia, excepto con la violencia económica, que es importante subrayar que esta dimensión tiene una pobre saturación en la escala de la violencia filio-parental. Destacamos

por tanto como la ideación suicida correlaciona positiva y significativamente con la violencia física contra la madre ($r = .09$, $p < .01$) y la violencia verbal contra la madre ($r = .20$, $p < .01$) y se destacan también las relaciones entre la ideación suicida y la violencia física contra el padre ($r = .05$, $p < .01$) y la violencia verbal ($r = .17$, $p < .01$). En cuanto a la sintomatología depresiva y como ya se ha señalado, esta correlaciona positiva y significativamente con la violencia verbal contra la madre ($r = .27$, $p < .01$) y contra el padre ($r = .23$, $p < .01$). También se observa esta relación entre la sintomatología depresiva y la violencia física hacia la madre ($r = .07$, $p < .01$), la violencia verbal hacia la madre ($r = .27$, $p < .01$) y la violencia verbal hacia el padre ($r = .23$, $p < .01$). Respecto del estrés percibido se observa que correlaciona significativa y positivamente con la violencia física hacia la madre ($r = .08$, $p < .01$) y verbal ($r = .24$, $p < .01$) y con la violencia verbal hacia el padre ($r = .20$, $p < .01$). En cuanto a la relación entre el estrés percibido y la violencia física contra el padre se observa como la correlación es significativa y positiva ($r = .04$, $p < .01$). Encontramos resultados similares en cuanto a la relación significativa y positiva entre el malestar psicológico y la violencia física contra la madre ($r = .06$, $p < .01$) y la violencia verbal ($r = .33$, $p < .01$) y la violencia verbal hacia el padre ($r = .29$, $p < .01$). Finalmente en cuanto a la dificultad para identificar y expresar las emociones constatamos una correlación significativa y positiva también entre esta variable y la violencia física contra la madre ($r = .07$, $p < .01$); y entre la dificultad para identificar y expresar emociones y la violencia verbal hacia la madre ($r = .26$, $p < .01$) y la violencia verbal hacia el padre ($r = .24$, $p < .01$).

Estos resultados consideramos que son muy interesantes y relevantes en la medida en que hay una expresión de convergencia, de congruencia y de validez teórica entre las dimensiones significativas del estudio, como son la soledad, la ideación suicida, la sintomatología depresiva, el estrés percibido y el malestar psicológico, que tienen las mismas o similares correlaciones y en la dirección teóricamente esperada.

Tabla 25. *Correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables individuales.*

	Violencia física Madre	Violencia verbal Madre	Violencia económica Madre	Violencia física Padre	Violencia verbal Padre	Violencia económica Padre
Empatía emocional	-.015	-,084**	.009	-.020	-,086**	-.002
Empatía cognitiva	-,078**	.009	-,063**	-.027	.014	-,065**
Soledad emocional	,111**	,181**	,048*	,062**	,174**	,046*
Evaluación subjetiva de la red social	-,068**	-,069**	-.011	-.035	-,066**	-.019
Satisfacción con la vida	-,105**	-,238**	-.025	-,070**	-,194**	-.031
Ideación Suicida	,093**	,200**	.029	,053**	,179**	.007
Sintomatología depresiva	,071**	,278**	.008	.027	,235**	.004
Estrés percibido	,082**	,242**	.030	,044*	,204**	.038
Malestar psicológico	,061**	,332**	.002	.018	,293**	-.004
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	,074**	,269**	.032	.039	,244**	.021

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.5.2.- Análisis de correlaciones de la violencia filio-parental y las variables familiares

En la tabla 26 se observan las correlaciones existentes entre las diferentes dimensiones del ámbito familiar y las diferentes dimensiones de la violencia filio-parental. Observamos que todas las dimensiones del ámbito familiar y todas las dimensiones de la violencia filio-parental, correlacionan de manera significativa y en la dirección teóricamente esperada.

En cuanto a la cohesión observamos que correlaciona significativa y negativamente con la violencia física hacia la madre ($r = -.09$, $p < .01$) y la violencia verbal ($r = -.28$, $p < .01$). También sucede esto entre la cohesión y la violencia física hacia el padre ($r = -.08$, $p < .01$) y la verbal ($r = -.24$, $p < .01$).

Respecto de la expresividad y la correlación entre las distintas dimensiones de la violencia, se observa que la violencia verbal hacia la madre ($r = -.09$, $p < .01$) es superior que hacia el padre ($r = -.06$, $p < .01$).

También se observa una relación positiva y significativa entre el conflicto y las dimensiones más sustantivas de la violencia filio-parental. Son significativas las relaciones

entre el conflicto y la violencia física hacia la madre ($r = .17, p < .01$), y la violencia verbal ($r = .41, p < .01$); y la violencia física hacia el padre ($r = .14, p < .01$) y la verbal ($r = .38, p < .01$).

Subrayamos las correlaciones de la comunicación abierta con la madre y las dimensiones de la violencia física ($r = -.12, p < .01$), verbal ($r = -.22, p < .01$) y económica hacia la madre ($r = -.06, p < .01$); y las dimensiones de la violencia hacia el padre física ($r = -.06, p < .01$), verbal ($r = -.15, p < .01$) y económica ($r = -.04, p < .01$).

En lo referente a la comunicación ofensiva hacia la madre y las distintas dimensiones de la violencia se señala que estas correlacionan positiva y significativamente con la violencia física hacia la madre ($r = .15, p < .01$), la violencia verbal ($r = .39, p < .01$); y, positiva y significativamente con la violencia económica hacia la madre ($r = .05, p < .01$). Respecto de las correlaciones entre la comunicación ofensiva de la madre y la violencia física hacia el padre estas correlacionan positiva y significativamente, con la violencia física hacia el padre ($r = .11, p < .01$) y con la violencia verbal hacia el padre ($r = .32, p < .01$) y la violencia económica ($r = .06, p < .01$). Similares son las correlaciones entre la comunicación evitativa hacia la madre y la violencia verbal hacia la madre ($r = -.12, p < .01$) y la violencia económica ($r = -.06, p < .01$); y la violencia verbal hacia el padre ($r = -.11, p < .01$) y la violencia económica hacia el padre ($r = -.05, p < .01$).

Por otra parte, la comunicación abierta del padre correlaciona significativa y negativamente con la violencia física hacia la madre ($r = -.11, p < .01$) y la violencia verbal ($r = -.24, p < .01$). También sucede con la violencia física hacia el padre ($r = -.10, p < .01$) y la violencia verbal ($r = -.23, p < .01$). Se observan además correlaciones significativas y positivas entre la comunicación ofensiva del padre y la violencia física hacia la madre ($r = .08, p < .01$) y la violencia verbal ($r = .32, p < .01$); y con la violencia física hacia el padre ($r = .14, p < .01$) y la violencia verbal ($r = .40, p < .01$). Las correlaciones de la comunicación evitativa del padre sólo correlacionan de manera significativa y positiva con la violencia verbal hacia la madre ($r = .13, p < .01$) y la violencia verbal hacia el padre ($r = .09, p < .01$).

También destacaríamos las correlaciones aunque relativamente bajas entre las dimensiones de la socialización (aceptación/implicación y coerción/imposición) con los tipos de violencia. Destacaríamos en este sentido, la correlación significativa y negativamente de la aceptación/implicación del padre con la violencia física hacia la madre ($r = -.05, p < .01$) y con la violencia verbal hacia la madre ($r = -.20, p < .01$); y, con la violencia física hacia el padre ($r = -.07, p < .01$) y verbal ($r = -.18, p < .01$).

Tabla 26. *Correlaciones entre la violencia filioparental y las variables familiares.*

	Violencia física Madre	Violencia verbal Madre	Violencia económica Madre	Violencia física Padre	Violencia verbal Padre	Violencia económica Padre
Cohesión	-,095**	-,289**	-,049	-,088**	-,246**	-,014
Expresividad	-.025	-,096**	.001	-.014	-,068**	.003
Conflicto	,170**	,417**	,059**	,149**	,386**	.032
Comunicación abierta Madre	-,126**	-,228**	-,061**	-,065**	-,159**	-,042
Comunicación ofensiva Madre	,158**	,399**	,053	,112**	,323**	,060**
Comunicación evitativa Madre	.035	,126**	,061**	,040	,112**	,059**
Comunicación abierta Padre	-,117**	-,242**	-,031	-,102**	-,237**	-,039
Comunicación ofensiva Padre	,085**	,320**	,053**	,143**	,403**	.031
Comunicación evitativa Padre	-.006	,139**	.026	.009	,096**	.010
Aceptación/Implicación Madre	-,078**	-,195**	-,026	-,045**	-,136**	-,008
Coerción/Imposición Madre	,045	,098**	.015	.037	,090**	-,019
Aceptación/Implicación Padre	-,058**	-,208**	-,002	-,071**	-,186**	.020
Coerción/Imposición Padre	.025	,046	.026	.025	,067**	-,006

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

1.5.3.- Análisis de correlaciones de la violencia filioparental y las variables escolares

También, en la tabla 27 se observa la misma direccionalidad teóricamente esperada que hemos detectado en las variables de las tablas previas, lo cual, insistimos, es un criterio de validez teórica y convergente.

Destacaríamos las relaciones entre la actitud positiva hacia la autoridad y la violencia hacia la madre verbal ($r = -.26$, $p < .01$) y física ($r = -.08$, $p < .01$) que son negativas y significativas, y, la violencia verbal hacia el padre ($r = -.22$, $p < .01$) y la física ($r = -.07$, $p < .01$) lo cual se encuentra en la dirección teóricamente esperada. En cuanto a la actitud positiva de la transgresión de las normas sociales se establece una correlación significativa y positiva con las dimensiones de la violencia física hacia la madre ($r = .10$, $p < .01$) y verbal ($r = .18$, $p < .01$); y, la violencia física hacia el padre ($r = .05$, $p < .01$) y verbal ($r = .13$, $p < .01$).

En cuanto a la autopercepción no conformista se observa que esta variable correlaciona de manera significativa y positivamente con todas las dimensiones de la violencia hacia la madre tanto física ($r = .18$, $p < .01$), como verbal ($r = .37$, $p < .01$) como económica mente ($r = .10$, $p < .01$); y hacia el padre tanto física ($r = .14$, $p < .01$), como verbal

($r = .28$, $p < .01$) como económicamente ($r = .08$, $p < .01$). Lo mismo ocurre con el self público ideal no conformista, que correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de la violencia filio-parental.

Respecto de la implicación se observa que correlaciona negativa y significativamente con la violencia verbal hacia la madre ($r = -.12$, $p < .01$) y hacia el padre ($r = -.09$, $p < .01$).

Finalmente subrayaríamos por el interés que tiene en este proyecto las relaciones entre la afiliación y la ayuda del profesor que correlacionan negativamente y de forma significativa con la violencia filio-parental.

Tabla 27. *Correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables escolares.*

	Violencia física Madre	Violencia verbal Madre	Violencia económica Madre	Violencia física Padre	Violencia verbal Padre	Violencia económica Padre
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-,089**	-,265**	-,045	-,079**	-,226**	-,043
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,103**	,184**	.036	,058**	,132**	.040
Autopercepción no conformista	,184**	,373**	,103**	,141**	,287**	,088**
Self público ideal no conformista	,140**	,264**	,090**	,066**	,189**	,099**
Implicación	-.038	-,128**	-.009	-.027	-,090**	-.008
Afiliación	-,069**	-,084**	-.039	-.019	-,090**	-.019
Ayuda del profesor	-,042	-,132**	-.027	-.012	-,098**	-.021

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.6.- Análisis de correlaciones de variables estilos de socialización y violencia filio-parental

En la tabla 28 pueden observarse las correlaciones de las dos dimensiones ortogonales de estilos de socialización familiar con la variable violencia filio-parental, en concreto, con violencia física madre, violencia verbal madre, violencia física padre y violencia verbal padre.

La *aceptación/implicación* correlaciona de forma negativa y significativa con todas y cada una de las variables, en la dirección teórica esperada: violencia física madre ($p = -.07$, $p < .01$), violencia verbal madre ($p = -.21$, $p < .01$), violencia física padre ($p = -.06$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($p = -.17$, $p < .01$).

La *coerción/imposición familiar* correlaciona de forma significativa y positiva tan sólo con la violencia verbal hacia la madre ($p = .07$, $p < .01$) y hacia el padre ($p = .08$, $p < .01$), pero no así con las violencias físicas.

Tabla 28. *Correlaciones de socialización parental y violencia filio-parental.*

	1	2	3	4	5	6
1. Aceptación/Implicación Familiar	1	,226**	-,072**	-,215**	-,063**	-,173**
2. Coerción/Imposición Familiar	,226**	1	.036	,075**	.033	,083**
3. Violencia física Madre	-,072**	.036	1	,321**	,560**	,215**
4. Violencia verbal Madre	-,215**	,075**	,321**	1	,204**	,728**
5. Violencia física Padre	-,063**	.033	,560**	,204**	1	,309**
6. Violencia verbal Padre	-,173**	,083**	,215**	,728**	,309**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.- Análisis de conglomerados, K-medias y discriminantes

El análisis clúster o por conglomerados, es una técnica multivariante cuya idea básica es clasificar objetos formando grupos/conglomerados (clúster) que sean lo más homogéneos posible dentro de sí mismos y heterogéneos entre sí.

Surge ante la necesidad de diseñar una estrategia que permita definir grupos de objetos homogéneos. Este agrupamiento se basa en la idea de distancia o similitud entre las observaciones y la obtención de dichos clústers depende del criterio o distancia considerados, es decir, el número de clústers depende de lo que consideremos como similar.

Por su parte, el análisis discriminante es una técnica estadística que permite estudiar las diferencias entre dos o más grupos de objetos con respecto a un conjunto de variables simultáneamente. Esta técnica analiza la capacidad de las variables para discriminar entre las diferencias de los grupos antes de que se calcule esa función. Si la discriminación residual, lo que falta por explicar, es muy pequeña, no es necesario derivar más funciones ya que su significado es irrelevante. El estadístico que permite comprobar esta situación es el estadístico Lambda de Wilks, y hace referencia a la parte no explicada por la función discriminante, y que también es debida a la diferencia entre los grupos. Los valores próximos a 0 indican una alta discriminación, las puntuaciones de los grupos están muy separadas y según se va incrementando el valor de Lambda hacia 1, la diferencia entre los grupos es cada vez menor. Con el estadístico M de Box se indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales, en este caso, interesa que sean distintas, esto significa que los dos grupos que vamos a predecir son distintos. Por último, la correlación canónica indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas, cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

En el presente trabajo de investigación se han establecido distintas fases en estos análisis:

- 1.- En primer lugar se han llevado a cabo análisis de conglomerados en dos fases, para ambos progenitores, para la madre y para el padre, en función del tipo de violencia (verbal o física, excluyendo la violencia económica por su pobre saturación) sin incluir el sexo.
- 2.- En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis de contingencia de los conglomerados en función del sexo del adolescente agresor (chico o chica), representando gráficamente los principales resultados.
- 3.- En tercer lugar, y considerando la enorme importancia de incluir el sexo del adolescente agresor, así como considerando la realidad observada en estudios anteriores acerca de las cifras sobre VFP en población adolescente, se ha vuelto a hacer el análisis de conglomerados

considerando la idoneidad de contemplar 3 conglomerados.

4.- Por último, se ha realizado un análisis discriminante en dos etapas (discriminación alta y moderada VFP; y discriminación baja y moderada VFP), para intentar predecir el grupo al que pertenece cada sujeto en la variable dependiente utilizando las puntuaciones del resto de las variables consideradas, individuales, familiares y escolares. Por tanto, utilizamos la dependiente dicotomizadas violencia filio-parental (violencia física madre y padre, violencia verbal madre y padre) y las variables independientes son: las variables individuales (Empatía emocional, Empatía cognitiva; Soledad emocional; Evaluación subjetiva de la red social; Satisfacción con la vida; Ideación Suicida; Sintomatología depresiva; Estrés percibido; Malestar psicológico; Dificultad para Identificar y Expresar Emociones); las variables familiares (Cohesión; Expresividad; Conflicto; Comunicación abierta Madre; Comunicación ofensiva Madre; Comunicación evitativa Madre; Comunicación abierta Padre; Comunicación ofensiva Padre; Comunicación evitativa Padre; Estilos de socialización familiar); y las variables escolares (Actitud positiva hacia la autoridad institucional; Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales; Autopercepción no conformista; Self público ideal no conformista; Implicación; Afiliación; Ayuda del profesor).

2.1.- Análisis de conglomerados en dos fases para violencia filio-parental sin violencia económica

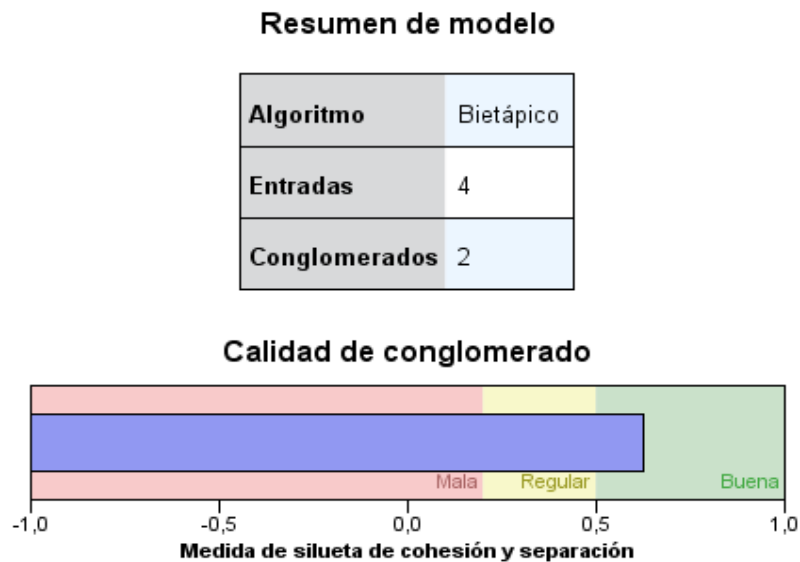
En primer lugar se obtendrán los conglomerados ideales para la violencia filio-parental hacia ambos progenitores, para la violencia filio-parental hacia la madre y, para la violencia filio-parental hacia el padre, excluyendo violencia económica y el sexo del adolescente agresor. Una vez obtenidos los conglomerados ideales se lleva a efecto un análisis de conglomerados de K-medias a partir de los conglomerados obtenidos con el análisis bietápico o de dos fases. Una aportación interesante de este análisis de conglomerados es que, además de los conglomerados finales se lleva a cabo una ANOVA con la finalidad de obtener la varianza explicada o la parte de violencia explicada que aporta cada conglomerado a la explicación de la violencia filio-parental. Obviamente, y también muy interesante es que en este conglomerado se obtiene el número de sujetos en cada uno de ellos.

2.1.1.- Violencia filio-parental para ambos progenitores

- a) Conglomerados en dos fases de violencia filio-parental sin violencia económica para ambos progenitores*

El análisis de conglomerados para padres y para madres de violencia filio-parental sin violencia económica nos sugiere dos conglomerados con un ajuste aceptable.

Tabla 29. *Conglomerado en dos fases violencia filio-parental para ambos progenitores*



Se observan dos conglomerados. En la gráfica calidad del conglomerado la calidad del conglomerado es entre aceptable y buena (0.50-1).

b) Análisis de conglomerados de K medias de violencia filo-parental total

Tabla 30. *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Madre	,00	4,00
Violencia verbal Madre	,00	3,33
Violencia física Padre	,00	4,00
Violencia verbal Padre	,00	3,00

En la tabla 30 se hace referencia a los centros iniciales de los conglomerados de K Medias en el ámbito de la violencia.

Tabla 31. *Centros de los conglomerados finales*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Madre	,02	,13
Violencia verbal Madre	,58	1,91
Violencia física Padre	,01	,10
Violencia verbal Padre	,41	1,52

En la tabla 31 se observan los centros de los conglomerados finales.

Tabla 32. *ANOVA de la violencia padre-madre*

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Violencia física Madre	5,706	1	,037	2397	153,885	,000
Violencia verbal Madre	766,783	1	,235	2397	3260,480	,000
Violencia física Padre	3,122	1	,030	2397	103,017	,000
Violencia verbal Padre	537,319	1	,207	2397	2599,740	,000

(Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales).

En esta tabla 32 observamos que la violencia verbal contra la madre ($F=3260,480$; $p< .001$) es la que más se explica y es superior a la violencia verbal contra el padre ($F=2599,740$; $p< .001$). Y en mucho menor proporción la violencia física hacia la madre ($F=153,885$; $p< .001$) que es superior respecto a la violencia física hacia el padre ($F=103,017$; $p< .001$) y, como ya hemos comentado muy inferior a la violencia verbal contra ambos progenitores.

Finalmente en la tabla 33 se observa el número de casos por conglomerado.

Tabla 33. *Número de casos en cada conglomerado.*

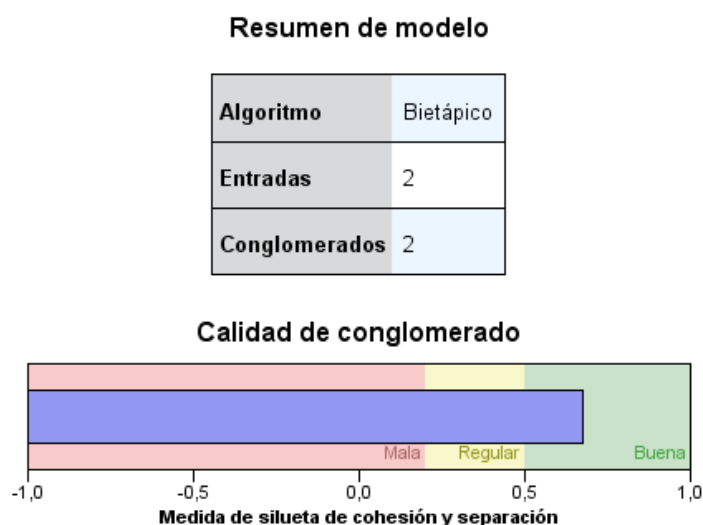
Conglomerado	1	1825,000
	2	574,000
Válidos		2399,000
Perdidos		,000

En el conglomerado 1 que hace referencia a la no violencia se encuentran 1825 sujetos y en el conglomerado 2, que hace referencia a ocasionalmente, bastantes veces y muchas veces 574 sujetos de un total de 2399.

2.1.2.- Violencia filio-parental hacia la madre

a) *Conglomerados en dos fases violencia filio-parental sin violencia económica para la madre.*

Tabla 34. *Conglomerados en dos fases violencia filio-parental sin violencia económica para la madre*



Se observa en la tabla 34 que el número de conglomerados al igual que en la muestra de padre y madre conjuntamente el número de conglomerados es de dos.

Obtenemos dos conglomerados.

En la gráfica tanto relacionada con la calidad del conglomerado, se observa que el número de conglomerados de dos tiene una calidad entre aceptable y buena (0.50-1).

b) *Análisis de conglomerados de K medias de violencia filio-parental madre*

Tabla 35. *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Madre	,00	4,00
Violencia verbal Madre	,00	3,33

En la tabla 35 se hace referencia a los centros iniciales de los conglomerados de K Medias.

Tabla 36. *Centros de los conglomerados finales*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Madre	,02	,17
Violencia verbal Madre	,62	2,15

En la tabla 36 se hace referencia a los centros de los conglomerados finales.

Tabla 37. *ANOVA de la violencia madre*

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl		
Violencia física Madre	8,454	1	,036	2397	235,272	,000
Violencia verbal Madre	827,387	1	,210	2397	3941,961	,000

(Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales).

En la tabla 37 observamos que la violencia verbal contra la madre ($F=3941,961$; $p<.001$) es la que más se explica y es superior a la violencia física ($F=235,272$; $p<.001$).

Tabla 38. *Número de casos en cada conglomerado*

	1	1965,000
Conglomerado	2	434,000
Válidos		2399,000
Perdidos		,000

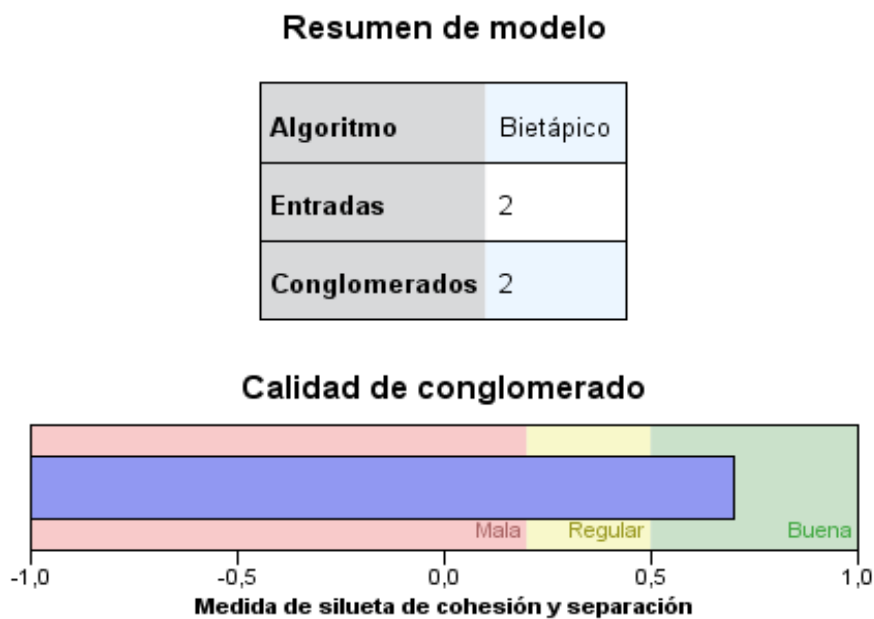
Finalmente en la tabla 38 se observa el número de casos por conglomerados, el conglomerado 1 está formado por 1965 sujetos y el conglomerado 2 está formado por 434 sujetos, que es la violencia.

2.1.3.- Violencia filio-parental hacia el padre

a) *Conglomerados en dos fases violencia filio-parental sin violencia económica para el padre.*

Al igual que ha sucedido en el caso de la madre, el número de conglomerados ideal en la violencia contra el padre es de 2.

Tabla 39. *Conglomerados en dos fases violencia filio-parental sin violencia económica para el padre.*



En la gráfica anterior el ajuste, la calidad del conglomerado es buena (0.5-1).

b) *Análisis de conglomerados de K medias de violencia filio-parental padre*

Tabla 40. *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Padre	,00	4,00
Violencia verbal Padre	,00	3,00

En la tabla 40 se hace referencia a los centros iniciales de los conglomerados de K Medias.

Tabla 41. *Centros de los conglomerados finales*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia física Padre	,01	,13
Violencia verbal Padre	,44	1,82

En la tabla 41 se hace referencia a los centros de los conglomerados finales.

Tabla 42. *ANOVA de la violencia padre*

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl		
Violencia física Padre	5,115	1	,029	2397	173,529	,000
Violencia verbal Padre	653,611	1	,158	2397	4132,441	,000

(Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales).

En esta tabla 42 observamos que la violencia verbal contra el padre ($F=4132,441$; $p<.001$) es la que más se explica y es superior a la violencia física ($F=173,529$; $p<.001$).

Tabla 43. *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	1986,000
	2	413,000
Válidos		2399,000
Perdidos		,000

Finalmente en esta tabla 43 se observa el número de casos por conglomerados, el conglomerado 1 está formado por 1986 sujetos y el conglomerado 2 está formado por 413 sujetos.

2.2- Análisis de contingencia de los conglomerados de la violencia filio-parental

En este apartado se llevará a cabo un análisis de la contingencia de los distintos conglomerados de violencia-filioparental hacia ambos progenitores, hacia la madre y hacia el padre en función del sexo del adolescente agresor. Posteriormente se representarán gráficamente los principales resultados obtenidos.

2.2.1.-Tabla de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental hacia ambos progenitores por sexo.

Tabla 44. *de contingencia Sexo * Conglomerados de violencia filio-parental*

Recuento

		Conglomerados de violencia filio-parental		Total
		1	2	
Sexo	Chico	950	254	1204
	Chica	875	320	1195
Total		1825	574	2399

Se observa en la tabla 44 que el número de chicas, (320) es superior en violencia hacia los padres que en los chicos (254).

Tabla 45. *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,637 ^a	1	,001	,001	,001
Corrección por continuidad ^b	10,328	1	,001		
Razón de verosimilitudes	10,655	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	10,633	1	,001		
N de casos válidos	2399				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 285,92.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

La prueba de chi-cuadrado muestra que la asociación entre la violencia filio-parental y sexo es significativa ($p < .001$).

2.2.2.- Tablas de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental madre por sexo

Tabla 46. *de contingencia Sexo * Conglomerados de violencia filio-parental madre*

Recuento

		Conglomerados de violencia filio-parental madre		Total
		1	2	
Sexo	Chico	1014	190	1204
	Chica	951	244	1195
Total		1965	434	2399

En relación a la violencia contra la madre, tanto física como verbal, se observa en esta tabla 46 que el número de chicas es superior al de los chicos.

En la tabla 47 se lleva a cabo la prueba de chi cuadrado.

Tabla 47. *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,705 ^a	1	,003	,004	,002
Corrección por continuidad ^b	8,395	1	,004		
Razón de verosimilitudes	8,723	1	,003		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	8,701	1	,003		
N de casos válidos	2399				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 216,19.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Se observa en la tabla 47 que la asociación entre la violencia filio-parental hacia la madre y el sexo, muestra una asociación significativa ($p < .002$).

2.2.3.- Tablas de contingencia de los conglomerados de violencia filio-parental padre por sexo

Tabla 48. *de contingencia Sexo * Conglomerados Violencia Filio-Parental Padre*

Recuento		Conglomerados Violencia Filio-Parental Padre		Total
		1	2	
Sexo	Chico	1022	182	1204
	Chica	964	231	1195
Total		1986	413	2399

En relación a la violencia contra el padre, tanto física como verbal, se observa en esta tabla 48 que el número de chicas es superior al de los chicos.

En la tabla 49 se lleva a cabo la prueba de chi cuadrado.

Tabla 49. *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,474 ^a	1	,006	,007	,004
Corrección por continuidad ^b	7,181	1	,007		
Razón de verosimilitudes	7,488	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	7,471	1	,006		
N de casos válidos	2399				

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 205,73.

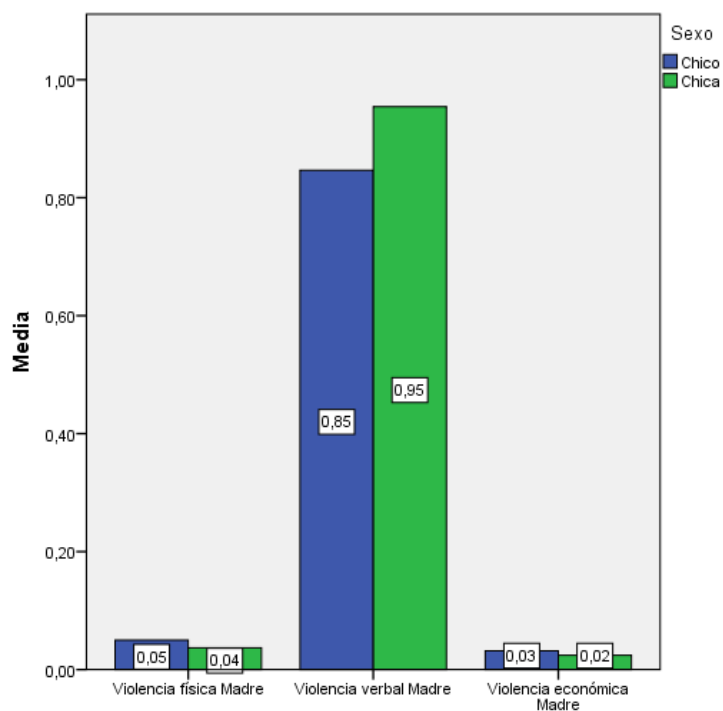
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Se observa en la tabla 49 que la asociación entre la violencia filio-parental hacia la madre y el sexo, muestra una asociación significativa ($p < .004$).

2.2.4.- Representaciones gráficas de la violencia filio-parental por sexo de los hijos y de los progenitores

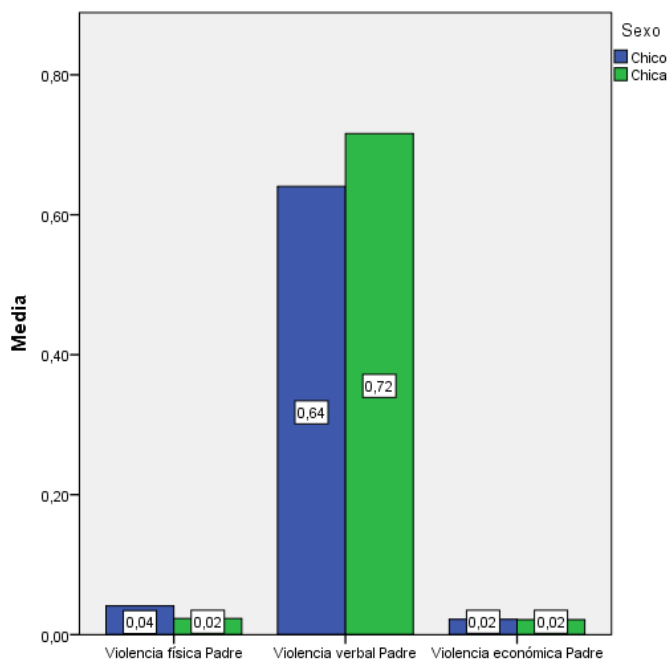
Con la finalidad de representar de una manera más nítida los valores previamente señalados, se llevan a cabo representaciones gráficas que nos permitan visibilizar los anteriores resultados.

Figura 12. Representación gráfica Violencia filio-parental madre.



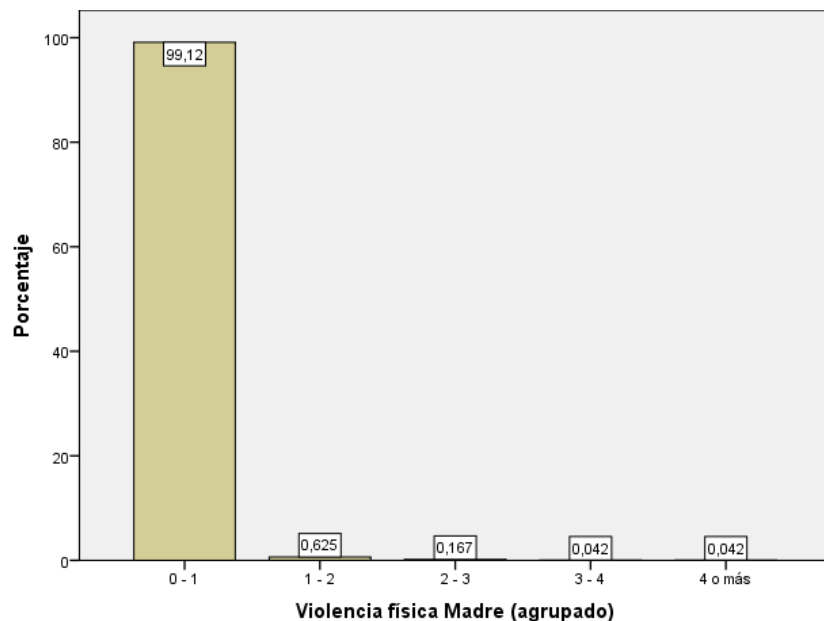
En la gráfica 12 se observa que la violencia verbal hacia la madre es superior en las chicas que en los chicos pero no así la violencia física, donde en los chicos es superior a las chicas e igualmente sucede en la violencia económica.

Figura 13. Representación gráfica Violencia filio-parental padre.



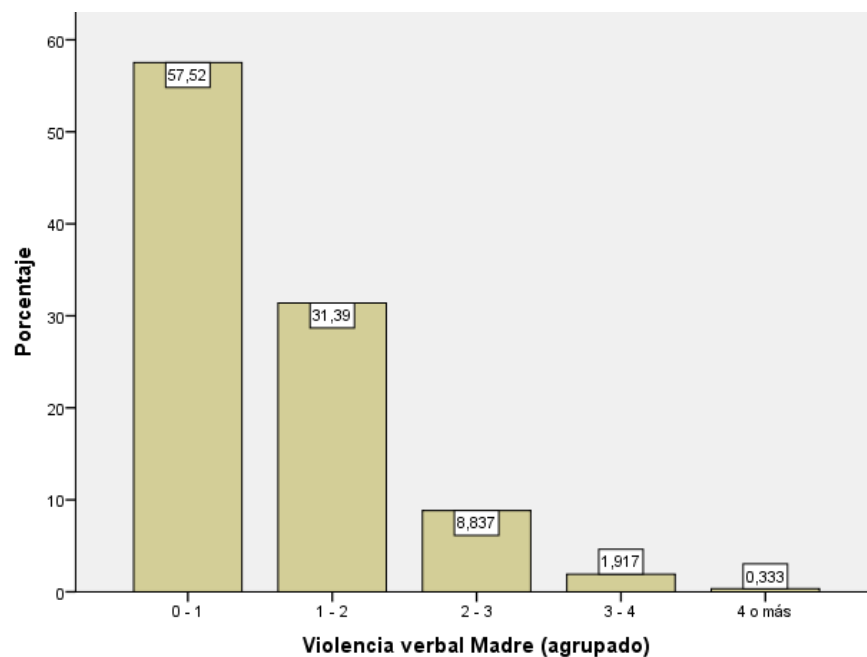
En la gráfica 13 se observa, al igual que en caso de la madre, que la violencia verbal hacia el padre es superior en las chicas que en los chicos, pero no así en la violencia física.

Figura 14. *Representación gráfica Violencia física madre agrupado.*



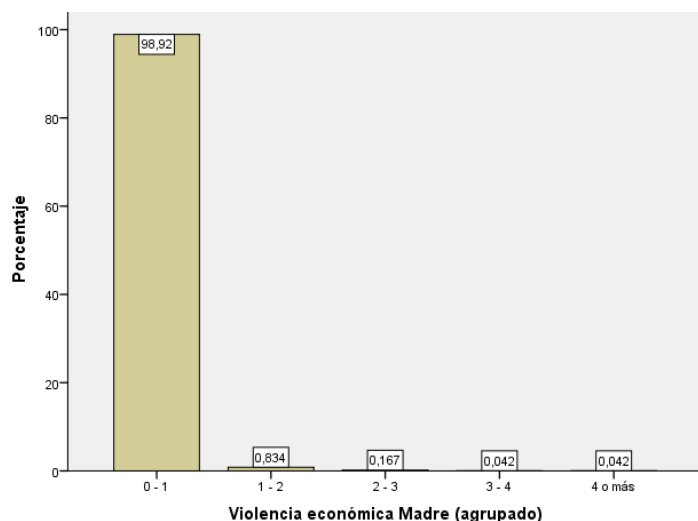
En la gráfica 14 se observa, que la mayor parte de los sujetos de la muestra de 2388 se encuentran en el intervalo de 0-1 (99.12%).

Figura 15. *Representación gráfica Violencia verbal Madre (agrupado).*



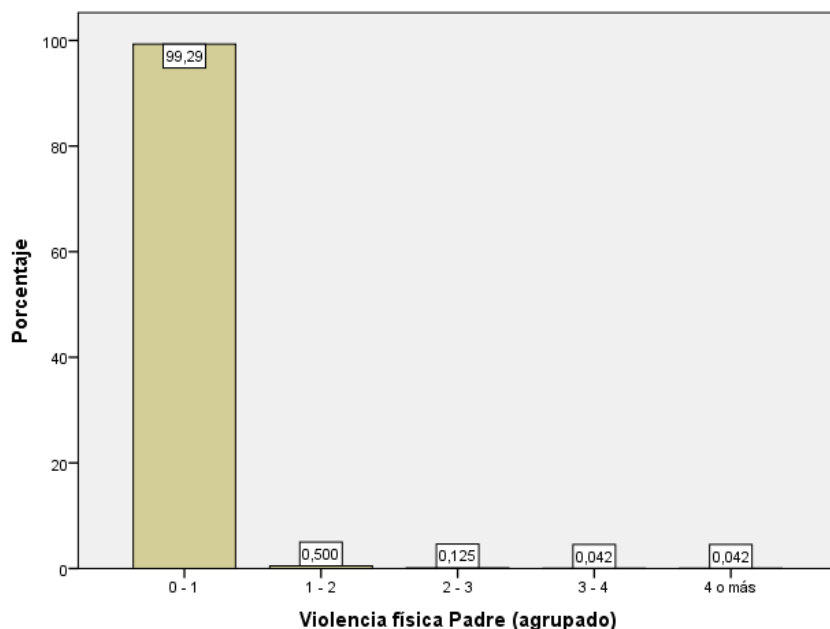
En la gráfica 15 observamos que el 57.52% de la muestra se sitúa en el intervalo 0-1, es decir, entre nunca o casi nunca; el 31.39% entre 1-2, pocas veces y algunas veces; el 8.83%, en el intervalo 2-3, entre algunas veces y bastantes veces; entre el intervalo 3-4, bastantes veces/muchas veces, el 1.91%; y entre 4 o más veces, es decir, muchas veces o siempre, en un 0.33%.

Figura 16. Representación gráfica Violencia económica Madre (agrupado).



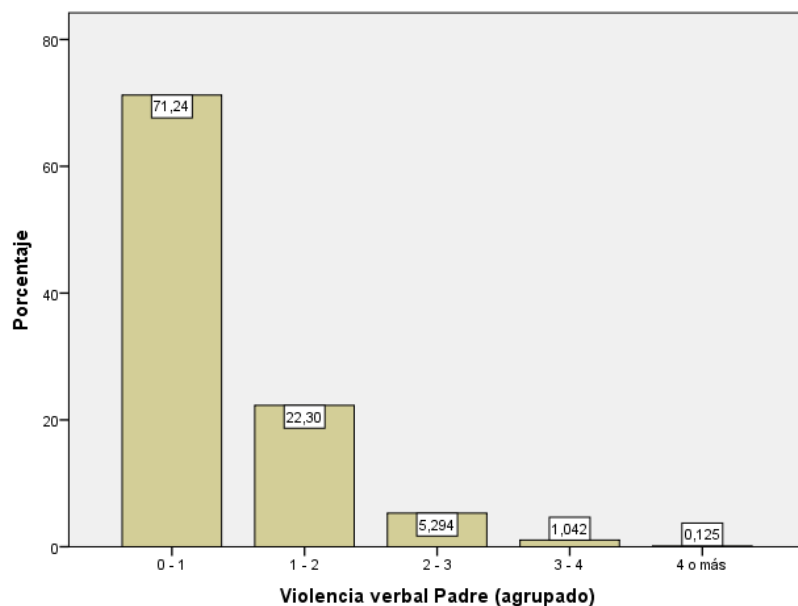
En la gráfica 16 observamos que la violencia económica, que es la menos común y la que menos se explica, en el ámbito de la violencia filio-parental, constatamos que el 98.92%, nunca o casi nunca ha violentado económicamente a la madre, pocas veces o alguna vez lo han hecho con un 0.83%, bastantes veces 0.16% y prácticamente despreciable, que son muy pocos sujetos, entre el 0.042%.

Figura 17. Representación gráfica Violencia física Padre (agrupado).



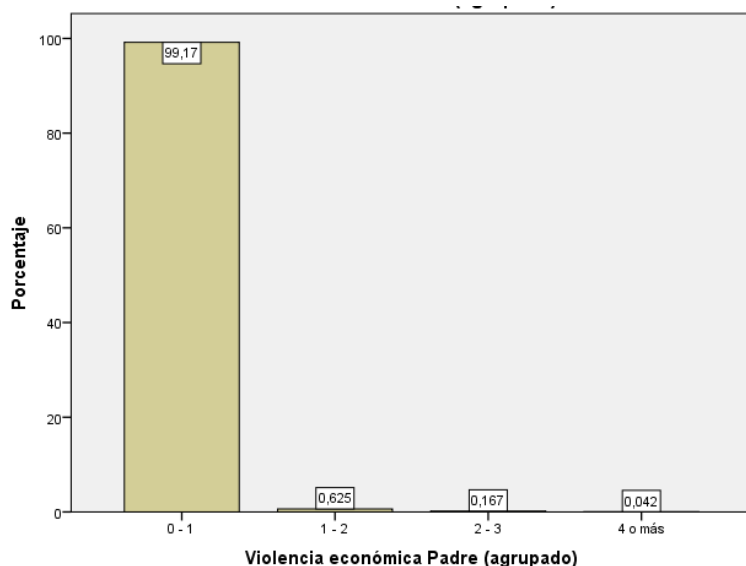
En esta gráfica 17 respecto de la violencia física hacia al padre observamos porcentajes muy similares al de la violencia física hacia la madre. Se observa que el 99.29% se encuentra en el intervalo 0-1, y el resto de la muestra, que es el equivalente a un 0.70% se encuentra entre los intervalos 3-4.

Figura 18. *Representación gráfica Violencia verbal padre (agrupado).*



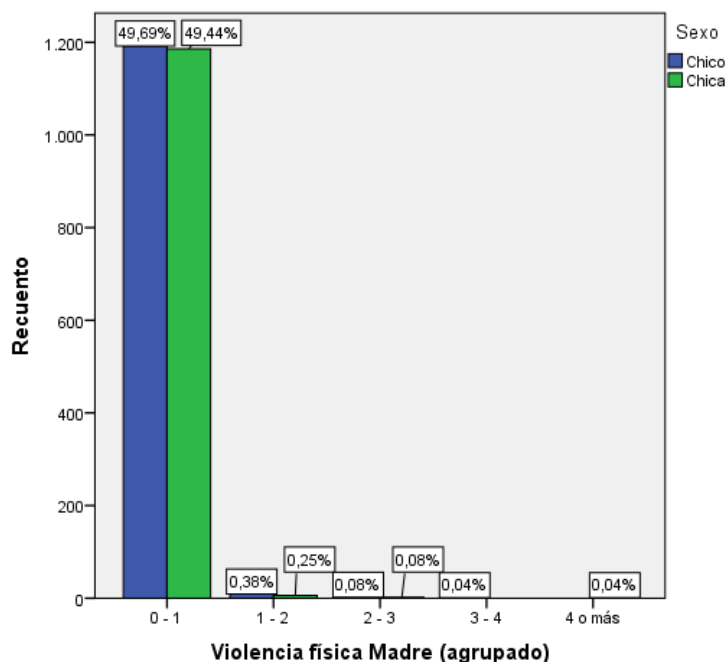
En esta gráfica 18 se observa que la violencia verbal al padre al igual que con la madre es que el 71.24%, nunca o casi nunca ha agredido verbalmente a su padre; que el 22.30 % lo ha agredido pocas veces o alguna vez; que el 5.29% lo ha hecho algunas veces; el 1.04% bastantes veces y el 0.12% muchas veces.

Figura 19. *Representación gráfica Violencia económica padre (agrupado).*



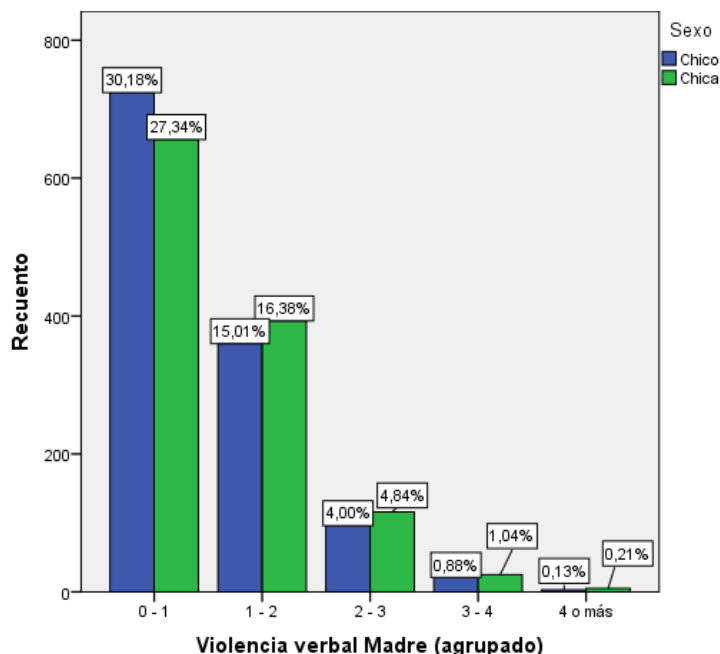
En la gráfica 19 vemos que la violencia económica hacia el padre sigue la misma distribución que la violencia económica a la madre, donde lo más destacado es que es prácticamente inexistente la frecuencia de violencia en este caso económica hacia ambos progenitores. De hecho el 99.17%, nunca ha agredido por motivaciones económicas al padre.

Figura 20. Representación gráfica Violencia física Madre (agrupado).



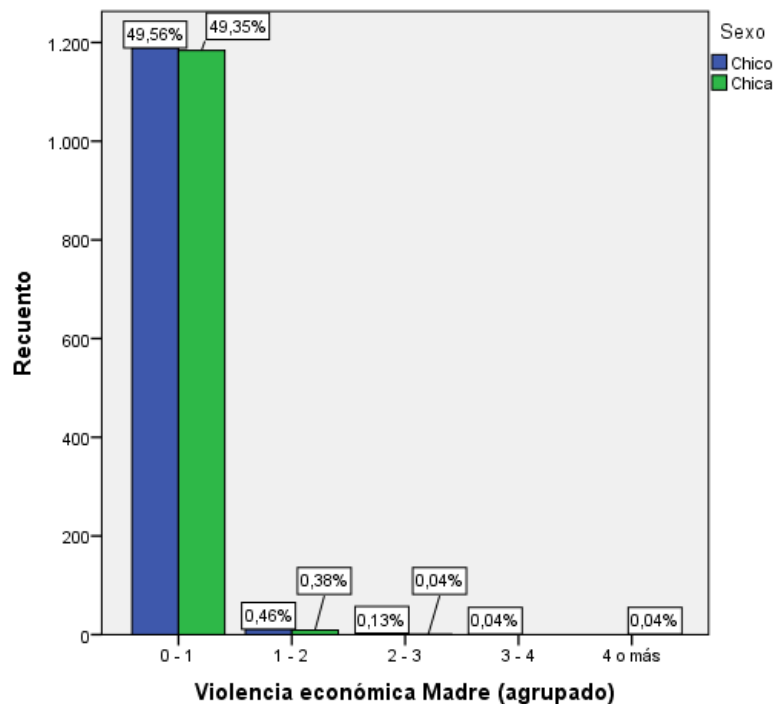
En la gráfica 20, observamos que la violencia física hacia la madre es algo superior en los chicos que en las chicas, aunque como también ya se ha matizado previamente este tipo de violencia es muy bajo tanto en chicos como en chicas.

Figura 21. Representación gráfica Violencia verbal Madre (agrupado).



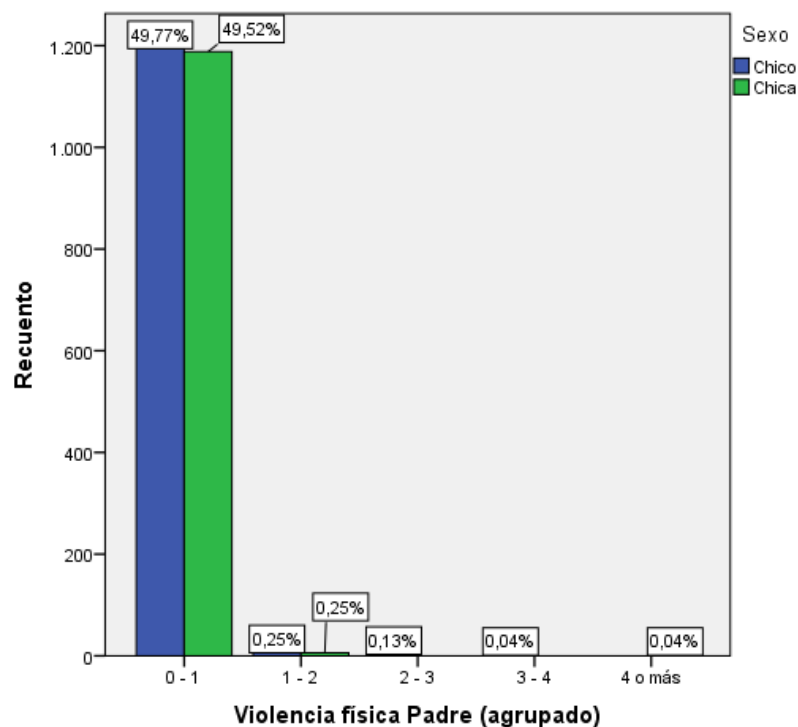
En la gráfica 21, en cuanto a la violencia verbal de chicos y chicas hacia la madre observamos de nuevo, como ya antes se ha comentado, que el 30.18% de los chicos y el 27.34% de las chicas nunca o casi nunca ha agredido verbalmente a su madre. Alguna vez los chicos han agredido a la madre un 15.01% mientras que en las chicas es un 16.38%.

Figura 22. Representación gráfica Violencia económica madre (agrupado).



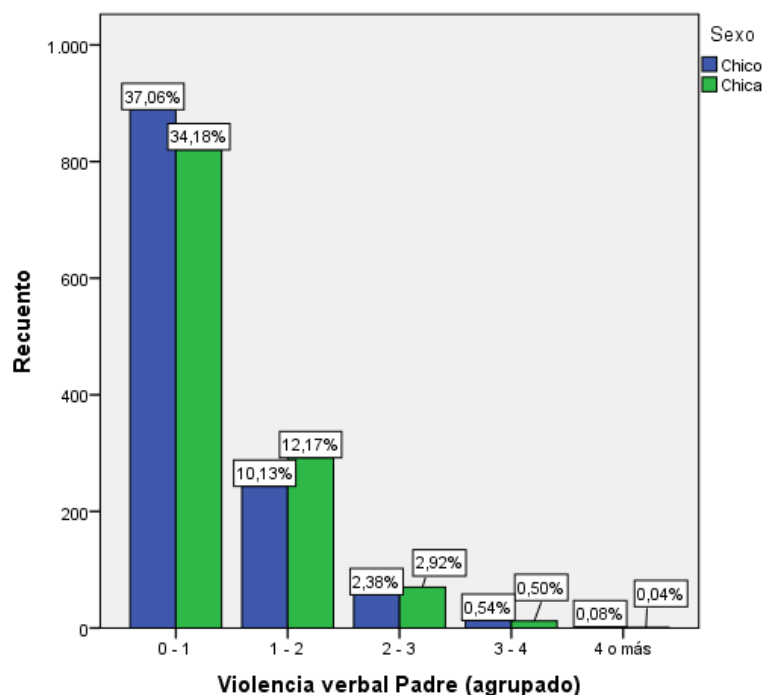
En la gráfica 22, en cuanto a la violencia económica de chicos y chicas hacia la madre observamos que el 49.56 % de los chicos y el 49.35 % de las chicas nunca han agredido económicamente a su madre.

Figura 23. Representación gráfica Violencia física padre (agrupado).



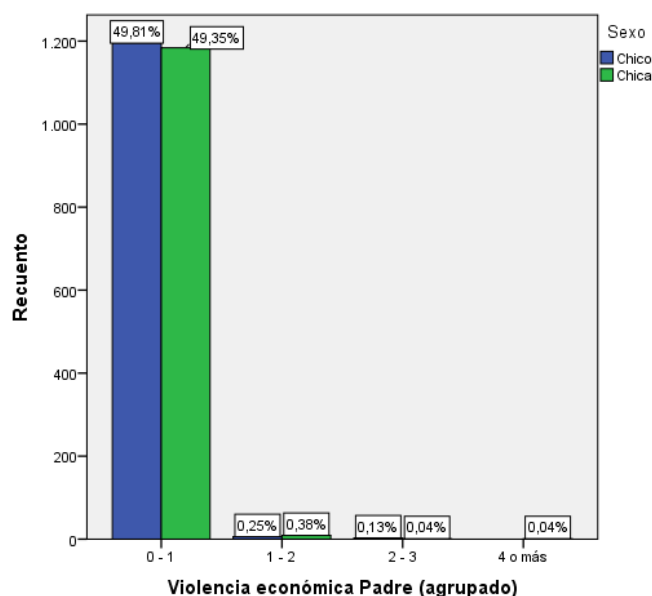
En la gráfica 23 observamos que la violencia física hacia el padre es algo superior en los chicos 49.77% que en las chicas 49.52%.

Figura 24. Representación gráfica Violencia verbal Padre (agrupado).



En la gráfica 24, en cuanto a la violencia verbal de chicos y chicas hacia el padre observamos que el 37,06% de los chicos y el 34,18% de las chicas nunca han agredido verbalmente a su padre. Pocas veces los chicos han agredido al padre un 10,13% y las chicas un 12,17%; un 2,38% de los chicos lo han hecho algunas veces y las chicas un 2,92%; un 0,54% de los chicos lo ha hecho bastantes veces y las chicas un 0,50%.

Figura 25. Representación gráfica Violencia económica Padre (agrupado).



En la gráfica 25 en cuanto a la violencia económica de chicos y chicas hacia el padre observamos que el 49,81% de los chicos y el 49,35 % de las chicas nunca han agredido económicamente a su padre.

2.3.-Análisis de conglomerados de violencia filio-parental incluyendo sexo

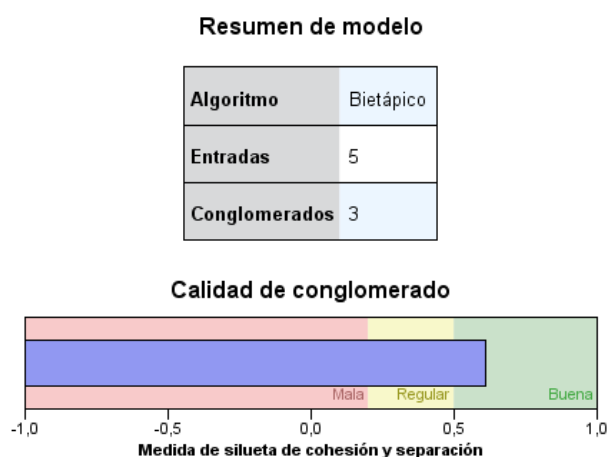
Hemos observado que el sexo es una variable muy importante que discrimina en el ámbito de la violencia filio-parental, además hemos observado que en este caso al hacer solamente dos conglomerados el número de casos de violencia filio-parental es de 574 (un 23,9% de la muestra participante en el estudio) lo cual no corresponde con las respuestas dadas al cuestionario de violencia filio-parental, ni con los resultados obtenidos en estudios anteriores de ámbito nacional e internacional.

De ahí, se ha optado por acomodar estos conglomerados, especialmente pensando en los análisis de ANOVA y MANOVA que se llevarán a cabo con posterioridad. Todos estos análisis son muy importantes para tomar una decisión muy bien sopesada ya que al incorporar el sexo, como veremos a continuación nos surgen tres conglomerados y en este caso se reduce mucho la frecuencia de la violencia filio-parental alta (147 sujetos, es decir, el 6,1% de la muestra participante, un dato más congruente con las puntuaciones de los cuestionarios y con las cifras de los estudios consultados).

Seguidamente, se presentan los resultados de los conglomerados bietápico y de K-medias de violencia filio-parental. Se han incluido en las variables el sexo, y cuatro dimensiones de esta variable (violencia física madre y padre, y violencia verbal madre y padre y se ha excluido la violencia económica por su pobre saturación).

- a) *Conglomerados bietápicos de violencia-filio-parental hacia ambos progenitores incluyendo la variable sexo*

Tabla 50. Conglomerado bietápico de violencia filio-parental.



En la gráfica anterior puede observarse como la calidad del ajuste para 3

conglomerados es buena (0.5-1).

Tabla 51. *Número de casos en cada conglomerado*

			%
	1	1580,000	65,9
Conglomerado	2	672,000	28%
	3	147,000	6,1%
Válidos		2399,000	
Perdidos		,000	

En la tabla 51 se observa el número de casos por conglomerados, el conglomerado 1 (baja violencia) está formado por 1580 sujetos, el conglomerado 2 (violencia moderada) está formado por 672 sujetos y el conglomerado 3 (alta violencia) por 147 sujetos.

b) Análisis de conglomerados de K medias

Tabla 52. *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado		
	1	2	3
Sexo	2	1	2
Violencia física Madre	,25	,00	4,00
Violencia verbal Madre	,00	4,00	3,33
Violencia física Padre	,00	,00	4,00
Violencia verbal Padre	,00	4,00	3,00

En la tabla 52 se hace referencia a los centros iniciales de los conglomerados de K Medias.

Tabla 53. *Centros de los conglomerados finales*

	Conglomerado		
	1	2	3
Sexo	1	2	1
Violencia física Madre	,01	,07	,25
Violencia verbal Madre	,50	1,47	2,63
Violencia física Padre	,01	,04	,21
Violencia verbal Padre	,35	1,10	2,30

En la tabla 53 se hace referencia a los centros de los conglomerados finales. El conglomerado uno que recoge al 65,9% de la muestra objetivo de estudio, expresada fundamentalmente en violencia verbal madre (m=.50), violencia verbal padre (m=.35) y con

unos niveles muy bajos, violencia física madre ($m=.01$) y violencia física padre ($m=.01$). En el caso del conglomerado dos, que reúne el 28% de la submuestra, se advierte una tendencia muy similar con valores en violencia verbal madre de ($m=1.47$), verbal padre ($m=1.1$) y en mucha menor proporción violencia física madre ($m=.07$) y padre ($m=.04$).

Por último el conglomerado tres, agrupa un 6.1 % de la submuestra presentan alta violencia filio parental. En este caso la tendencia igualmente se repite, ya que las violencias que más se ejercen son: la violencia verbal madre ($m=2.63$), verbal padre ($m=2.3$) siendo la violencia física madre ($m=.25$) y padre ($m=.21$) las que menos.

En definitiva tanto en los casos de baja, moderada y alta violencia filio-parental, los y las adolescentes ejercen principalmente, violencia verbal hacia las madre y padres, mientras que la violencia física es la que menos ejercen, aunque en caso de hacerlo, agreden más a la madre que al padre.

Tabla 54. ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Sexo	2,973	2	,248	2396	11,995	,000
Violencia física Madre	4,260	2	,036	2396	118,609	,000
Violencia verbal Madre	459,082	2	,172	2396	2667,640	,000
Violencia física Padre	2,615	2	,029	2396	88,840	,000
Violencia verbal Padre	337,958	2	,149	2396	2269,353	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

En esta tabla 54 observamos que la violencia verbal contra la madre ($F=459,082$; $p<.001$) y la violencia verbal contra el padre ($F=337,958$; $p<.001$) son las que más explican siendo muy superiores a los valores de violencia física contra la madre o el padre.

2.4.-Análisis discriminantes de violencia filio-parental

Seguidamente, se presentan los resultados de los discriminantes de alta y media violencia filio-parental, y de baja y media violencia filio-parental. Previamente, se ha realizado conglomerados para dividir la muestra en tres grupos, y se han recodificado para realizar los dos grupos necesarios para estos discriminantes.

2.4.1.- Discriminante alta vs moderada violencia filio-parental

En la tabla 55 se contrasta la igualdad de matrices de varianzas-covarianzas por medio de la M de Box, y su transformación en un estadístico F. El valor de p es menor a .05,

[$F=1.169$; $p=.000$ ($\leq .05$)] y por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas-covarianzas. Es decir que los grupos 1 y 2 no poseen la misma variabilidad e incumple uno de los criterios para el análisis discriminante, el de la igualdad de las matrices de varianzas covarianzas poblacionales. No obstante, hay que tener en cuenta que se trata de un supuesto muy severo y que raramente se cumple (Gil, García y Rodríguez, 2001; Klecka, 1980; Pohar, Blas y Turk, 2004) de ahí que consideremos los resultados del discriminante como válidos.

Tabla 55. *M de Box para la violencia filio parental.*

M de Box	4488,050
Aprox.	1,169
gl1	2850
gl2	130656,806
Sig.	,000

En la tabla siguiente se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\Lambda = .708$; $\chi^2(75)= 182.302$; $p= .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2= .54$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos (tabla 5).

Tabla 56. *Lambda de Wilks de la violencia filio parental.*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,708	182,302	75	,000

Tabla 57. *Correlación canónica para de la violencia filio parental.*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,412 ^a	100,0	100,0	,540

En la tabla 58 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 58. *Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.*

Alta y moderada violencia filio-parental	Función 1
Moderada/media violencia filio-parental	-,319
Alta violencia filio-parental	1,286

A continuación en la tabla 59 se presentan las variables para predecir la violencia filio parental, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20.

Tabla 59. *Matriz discriminante de la violencia filio parental.*

Matriz de estructura	
	Función 1
Comunicación ofensiva Padre	,416
Conflicto	,401
Comunicación ofensiva Madre	,394
Autopercepción no conformista	,309
Ideación Suicida	,273
Malestar psicológico	,242
Dificultad para Identificary Expresar Emociones	,237
Cohesión	-,226
Self público ideal no conformista	,217
Estrés percibido	,202

En la matriz se observa que las variables con mayor saturación son las siguientes: la comunicación ofensiva padre (.416), el conflicto familiar (.401), la comunicación ofensiva

con la madre (.394), la autopercepción no conformista (.309), y otros con valores algo más bajos como la ideación suicida (.273), el malestar psicológico (.242), la dificultad para identificar y expresar emociones (.237), el self público ideal no conformista (.21) y el estrés percibido (.202).

Es decir, aquellos chicos y chicas que ejercen alta violencia filio-parental mantienen una comunicación ofensiva con ambos progenitores, y sus contextos familiares se caracterizan por un elevado nivel de conflicto. Por otro lado, tienen altos niveles de estrés percibido, de ideación suicida y malestar psicológico, y tanto su autopercepción como su self público ideal son no conformistas, o sea, su reputación se relaciona con elementos como la rebeldía, el desafío a las normas, etc.

Tabla 60. *Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.*

Resultados de la clasificación ^a					
		Alta y media violencia filio-parental	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Moderada/media violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	
Original	Recuento	Moderada/media violencia filio-parental	359	96	455
		Alta violencia filio-parental	30	83	113
		Casos desagrupados	780	111	891
	%	Moderada/media violencia filio-parental	78,9	21,1	100,0
		Alta violencia filio-parental	26,5	73,5	100,0
		Casos desagrupados	87,5	12,5	100,0

a. Clasificados correctamente el 77,8% de los casos agrupados originales.

Por último, en la tabla anterior se puede observar cómo la anterior clasificación es capaz de discriminar correctamente al 77,8% de los casos agrupados originales. En concreto, pronostica correctamente el 78.9% de los casos de moderada violencia filio-parental y el 73.5% de la moderada violencia filio-parental.

2.4.2.- Discriminante baja vs moderada violencia filio-parental

En la tabla siguiente se contrasta la igualdad de matrices de varianzas-covarianzas por medio de la M de Box, y su transformación en un estadístico F. El valor de p es menor a .05, $[F=1.318; p=.000 (\leq .05)]$ y por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas-covarianzas. Es decir que los grupos 1 y 2 no poseen la misma variabilidad e incumple uno de los criterios para el análisis discriminante, el de la igualdad de las matrices de varianzas covarianzas poblacionales. No obstante, hay que tener en cuenta que se trata de

un supuesto muy severo y que raramente se cumple (Gil, García y Rodríguez, 2001; Klecka, 1980; Pohar, Blas y Turk, 2004) de ahí que consideremos los resultados del discriminante como válidos.

Tabla 61. *M de Box para la violencia filio parental.*

Resultados de la prueba		
F	M de Box	4022,124
	Aprox.	1,318
	gl1	2850
	gl2	2693051,265
	Sig.	,000

En la tabla siguiente se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\Lambda = .772$; $\chi^2(75) = 338.644$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .478$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos (tabla 5).

Tabla 62. *Lambda de Wilks de la violencia filio parental.*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,772	338,644	75	,000

Tabla 63. *Correlación canónica para de la violencia filio-parental.*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,296 ^a	100,0	100,0	,478

En la tabla 64 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 64. *Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.*

Baja y media violencia filio-parental	Función
	1
Baja violencia filio-parental	-,388
Moderada/media violencia filio-parental	,761

A continuación en la tabla 65 se presentan las variables para predecir la violencia filio-parental, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20.

Tabla 65. *Matriz discriminante de la violencia filio-parental.*

	Matriz de estructura
	Función
	1
Conflicto	,575
Comunicación ofensiva Madre	,524
Comunicación ofensiva Padre	,478
Comunicación abierta Padre	-,437
Malestar psicológico	,418
Cohesión	-,381
Sintomatología depresiva	,342
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	,326
Satisfacción con la vida	-,316
Autopercepción no conformista	,311
Empatía emocional	,292
Comunicación abierta Madre	-,289
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-,281
Estrés percibido	,273
Soledad emocional	,268
Ideación Suicida	,202

En la matriz se observa que las variables con mayor saturación son las siguientes: conflicto (.575), comunicación ofensiva Madre (.524), comunicación ofensiva padre (.478), malestar psicológico (.418), sintomatología depresiva (.342), dificultad para identificar y expresar emociones (.326), autopercepción no conformista (.311), empatía emocional (.292), estrés percibido (.273), soledad emocional (.268) e ideación suicida (.202). Del mismo modo, hay una serie de valores que se relacionan con una baja o nula violencia filio-

parental como son Comunicación abierta Padre (-.437), Cohesión (-.381), Satisfacción con la vida (-.316), Comunicación abierta Madre (-.289) y Actitud positiva hacia la autoridad institucional (-.281).

Es decir, aquellos chicos y chicas que ejercen una moderada violencia filio-parental con respecto a aquellos que no agreden a sus progenitores mantienen una comunicación ofensiva con ambos progenitores, y sus contextos familiares se caracterizan por un elevado nivel de conflicto, como en el caso de la alta violencia filio-parental. Por otro lado, tienen altos niveles de malestar psicológico, sintomatología depresiva, dificultad para identificar y expresar emociones, baja empatía emocional, alto estrés percibido, soledad emocional e ideación suicida, así como una autopercepción no conformista.

Por su parte, los adolescentes con baja o nula violencia filio-parental se reconocen por tener una comunicación abierta con su padre y su madre, por la cohesión familiar, la satisfacción con sus vidas y una actitud positiva hacia la autoridad institucional.

Tabla 66. *Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.*

		Baja y media violencia filio-parental	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Baja violencia filio-parental	Moderada/media violencia filio-parental	
Original	Recuento	Baja violencia filio-parental	650	241	891
		Moderada/media violencia filio-parental	129	326	455
		Casos desagrupados	26	87	113
	%	Baja violencia filio-parental	73,0	27,0	100,0
		Moderada/media violencia filio-parental	28,4	71,6	100,0
		Casos desagrupados	23,0	77,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 72,5% de los casos agrupados originales.

Por último, en la tabla anterior (66) se puede observar cómo la anterior clasificación es capaz de discriminar correctamente al 72,5% de los casos agrupados originales entre la baja y moderada violencia filio-parental. En concreto, pronostica correctamente el 73% de los casos de baja violencia filio-parental y el 71.6% de la moderada violencia filio-parental.

3.- MANOVAS y ANOVAS

3.1.- Resultados de los MANOVAS y ANOVAS de Estilos de socialización parental, edad y sexo.

Se presentan, a continuación, los resultados de los MANOVAS y ANOVAS en los que se incluyen como variables dependientes las variables propuestas por tipo, y como factores fijos, por un lado, los estilos de socialización parental y el sexo, y por otro, los estilos de socialización parental y la edad.

Al final de este apartado, se muestran las tablas resumidas de los resultados por cada efecto principal.

3.1.1.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y sexo. Variables individuales.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .91$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .88$; $p < .001$). No se obtuvo un efecto de interacción al no ser significativo (ver Tabla 1).

Tabla 67. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.906	7.995	30	6992.317	<.001 ***	0.032
(B) Sexo ^b	0.883	31.714	10	2382	<.001 ***	0.117
A x B	0.985	1.215	30	6992.317	0.195	0.005

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Estilos de socialización parental

Los resultados mostraron diferencias significativas en soledad ($F_{3,2395}=25.50$; $p<.001$), en evaluación subjetiva de la red social ($F_{3,2395}=24.81$; $p<.001$), en satisfacción con la vida ($F_{3,2395}=54.93$; $p<.001$), ideación suicida ($F_{3,2395}=22.70$; $p<.001$), sintomatología depresiva ($F_{3,2395}=27.20$; $p<.001$), estrés percibido ($F_{3,2395}=30.70$; $p<.001$), malestar psicológico ($F_{3,2395}=21.32$; $p<.001$) y en dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{3,2395}=12.60$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en evaluación subjetiva de la red social, mientras que en

satisfacción con la vida fueron los de familias indulgentes quienes mostraron puntuaciones superiores al resto. En cuanto a la soledad emocional, la ideación suicida, la sintomatología depresiva, el estrés percibido, malestar psicológico y la dificultad para identificar y expresar emociones, las puntuaciones más altas se observaron en los adolescentes con familias autoritarias en comparación con los adolescentes de otros tipos de familia.

Tabla 68. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables individuales objeto del estudio.*

	Estilo Parental				F(3,2395)	η^2
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente		
Soledad						
Soledad emocional	1.81 (0.470) ^c	1.77 (0.453) ^c	2.00 (0.464) ^a	1.91 (0.468) ^b	25.509 ***	0.031
Evaluación subjetiva de la red social	3.26 (0.482) ^a	3.26 (0.484) ^a	3.07 (0.484) ^b	3.10 (0.477) ^b	24.806 ***	0.03
Satisfacción con la vida	3.44 (0.731) ^b	3.56 (0.721) ^a	3.04 (0.740) ^d	3.21 (0.722) ^c	54.938 ***	0.064
Ideación Suicida	1.28 (0.393) ^b	1.21 (0.342) ^c	1.43 (0.528) ^a	1.31 (0.430) ^b	22.708 ***	0.028
Sintomatología depresiva	2.01 (0.609) ^b	1.88 (0.569) ^c	2.21 (0.574) ^a	2.04 (0.564) ^b	27.208 ***	0.033
Estrés percibido	2.07 (0.583) ^c	1.98 (0.590) ^d	2.29 (0.558) ^a	2.20 (0.543) ^b	30.698 ***	0.037
Malestar psicológico	2.38 (0.683) ^b	2.21 (0.672) ^c	2.56 (0.707) ^a	2.39 (0.690) ^b	21.318 ***	0.026
Alexitimia						
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.58 (1.055) ^b	2.47 (1.079) ^c	2.87 (1.100) ^a	2.66 (1.057) ^b	12.598 ***	0.016

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$
a>b>c>d,

Sexo

La empatía emocional mostró diferencias significativas en función del sexo ($F_{1,2397}=42,70$; $p<.001$), correspondiendo a los hombres las puntuaciones más altas en esa variable. Por otro lado, la empatía cognitiva ($F_{1,2397}=125.84$; $p<.001$), la soledad emocional ($F_{1,2397}=6.57$; $p<.05$), la ideación suicida ($F_{1,2397}=33.56$; $p<.001$), la sintomatología depresiva ($F_{1,2397}=133.09$; $p<.001$), el estrés percibido ($F_{1,2397}=36.39$; $p<.001$), el malestar psicológico ($F_{1,2397}=152.75$; $p<.001$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{1,2397}=118.40$; $p<.001$), mostraron también diferencias significativas en sexo, sin embargo, las puntuaciones más altas, en este caso, se observaron en las mujeres.

Tabla 69. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables individuales objeto del estudio.*

	Sexo			
	Hombre	Mujer	<i>F</i> (1,2397)	η^2
Empatía				
Empatía emocional	3.34 (0.420)	3.23 (0.377)	42.696 ***	0.018
Empatía cognitiva	3.89 (0.515)	4.13 (0.531)	125.840 ***	0.05
Soledad				
Soledad emocional	1.85 (0.452)	1.90 (0.490)	6.586 *	0.003
Ideación Suicida	1.25 (0.371)	1.36 (0.484)	33.557 ***	0.014
Sintomatología depresiva	1.91 (0.542)	2.18 (0.606)	133.089 ***	0.053
Estrés percibido	2.07 (0.544)	2.21 (0.602)	36.391 ***	0.015
Malestar psicológico	2.22 (0.651)	2.56 (0.700)	152.748 ***	0.06
Alexitimia				
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.41 (0.978)	2.88 (1.122)	118.405 ***	0.047
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$				

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

3.1.2.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y sexo. Variables familiares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .83$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .97$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre los estilos de socialización parental y sexo ($\Lambda = .98$; $p < .01$) (ver Tabla 1).

Tabla 70. *MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.*

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.827	17.371	27	6960.231	<.001 ***	0.062
(B) Sexo ^b	0.974	7.103	9	2383	<.001 ***	0.026
A x B	0.979	1.851	27	6960.231	<.01 **	0.007

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Estilos de socialización parental

Los resultados mostraron diferencias significativas en las tres dimensiones de clima familiar: cohesión ($F_{3,2395}=51.73$; $p<.001$); expresividad ($F_{3,2395}=28.35$; $p<.001$); conflicto ($F_{3,2395}=48.40$; $p<.001$), y las seis dimensiones de comunicación familiar: comunicación abierta madre ($F_{3,2395}=87.70$; $p<.001$), comunicación ofensiva madre ($F_{3,2395}=51.55$; $p<.001$), comunicación evitativa madre ($F_{3,2395}=12.99$; $p<.001$), comunicación abierta padre ($F_{3,2395}=101.28$; $p<.001$), comunicación ofensiva padre ($F_{3,2395}=56.02$; $p<.001$), comunicación evitativa padre ($F_{3,2395}=18.07$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en cohesión y expresividad; mientras que sólo los que tienen familias indulgentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comunicación abierta madre y comunicación abierta padre, en comparación con los adolescentes de familias autorizativas, autoritarias y negligentes. En cuanto al conflicto, la comunicación ofensiva madre y padre, y la comunicación evitativa madre y padre, obtuvieron las puntuaciones más altas en los adolescentes con familias autoritarias, en comparación con los adolescentes con otros tipos de familia.

Tabla 71. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares objeto del estudio.*

	Estilo Parental					
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	<i>F</i> (3,2395)	η^2
Clima familiar						
Cohesión	1.85 (0.170) ^a	1.87 (0.156) ^a	1.74 (0.255) ^b	1.77 (0.219) ^b	51.731 ***	0.061
Expresividad	1.60 (0.184) ^a	1.63 (0.182) ^a	1.53 (0.207) ^b	1.55 (0.202) ^b	28.354 ***	0.034
Conflicto	1.28 (0.172) ^c	1.25 (0.152) ^c	1.37 (0.207) ^a	1.34 (0.186) ^b	48.399 ***	0.057
Comunicación abierta Madre	4.05 (0.733) ^b	4.21 (0.713) ^a	3.56 (0.829) ^c	3.67 (0.771) ^c	87.704 ***	0.099
Comunicación ofensiva Madre	1.72 (0.694) ^b	1.52 (0.679) ^c	2.06 (0.776) ^a	1.80 (0.639) ^b	51.552 ***	0.061
Comunicación evitativa Madre	2.91 (0.694) ^b	2.77 (0.721) ^c	3.04 (0.651) ^a	2.92 (0.643) ^b	12.989 ***	0.016
Comunicación abierta Padre	3.78 (0.759) ^b	3.93 (0.772) ^a	3.21 (0.831) ^d	3.36 (0.800) ^c	101.276 ***	0.113
Comunicación ofensiva Padre	1.72 (0.671) ^b	1.49 (0.615) ^c	2.05 (0.765) ^a	1.79 (0.659) ^b	56.021 ***	0.066
Comunicación evitativa Padre	2.97 (0.673) ^b	2.82 (0.716)	3.14 (0.689) ^a	3.01 (0.672) ^b	18.073 ***	0.022

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c>d,

Sexo

La única variable que mostró diferencias significativas en función del sexo fue la comunicación abierta madre ($F_{1,2397}=11.71$; $p<.001$), correspondiendo a las mujeres las puntuaciones más altas en esa variable.

Tabla 72. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores *F* y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares objeto del estudio.

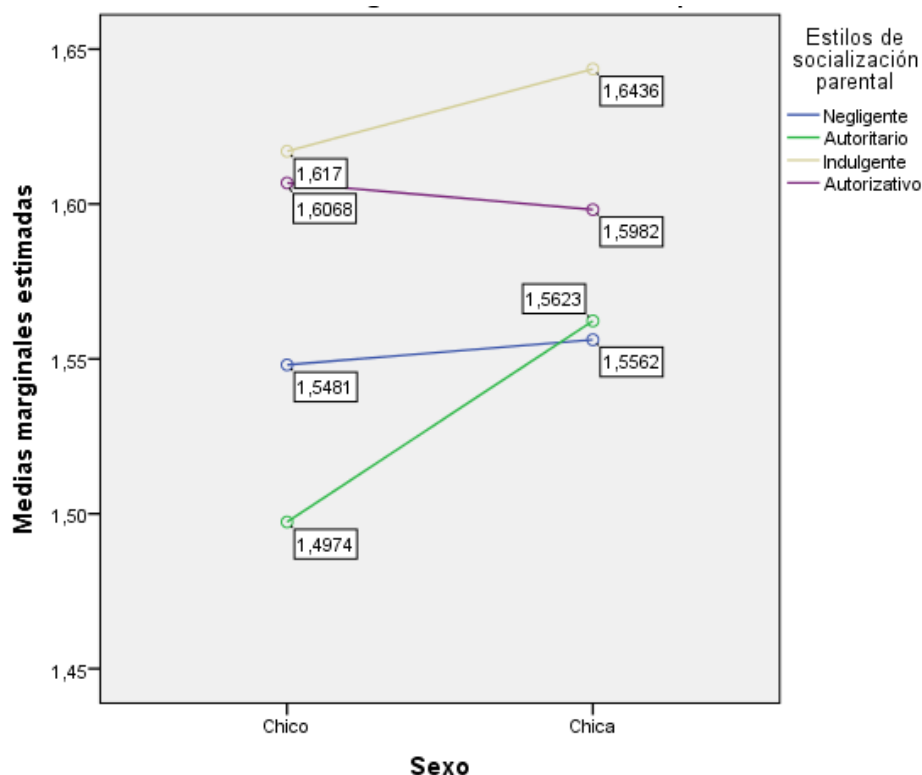
Sexo				
	Hombre	Mujer	$F(1,2397)$	η^2
Comunicación familiar				
Comunicación abierta Madre	3.80 (0.816)	3.92 (0.786)	11.709 ***	0.005

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Estilos de socialización parental y sexo

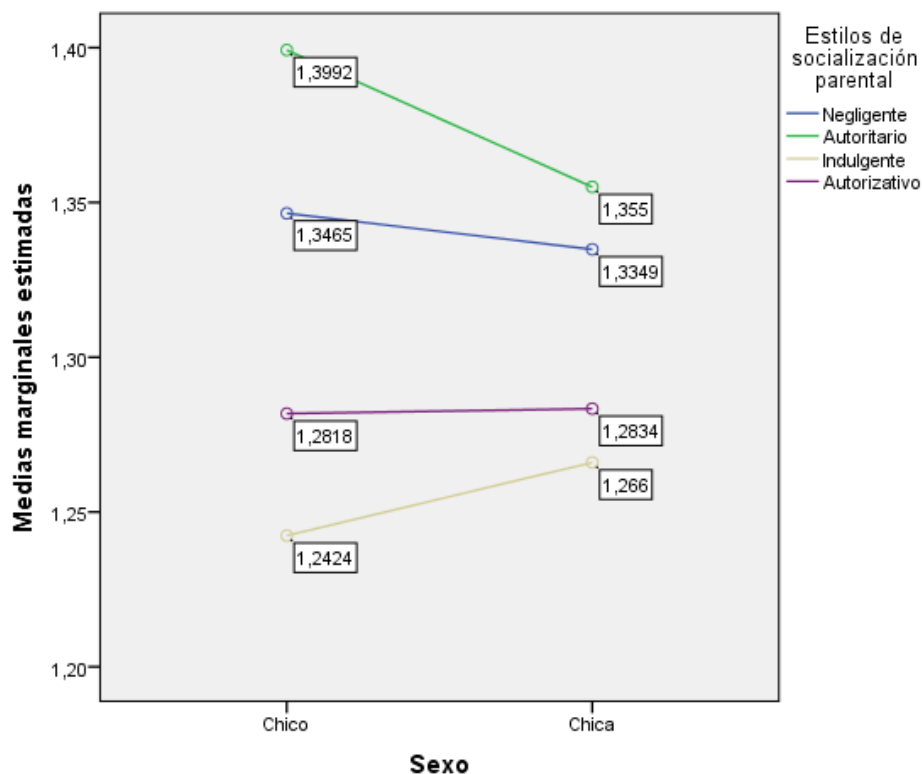
Se obtuvieron tres efectos de interacción estadísticamente significativos en cohesión, ($F_{7,2391}=24.53$; $p<.001$); expresividad ($F_{7,2391}=14.65$; $p<.001$) y conflicto ($F_{7,2391}=22.28$; $p<.001$). Los análisis realizados a posterior indicaron que, entre los adolescentes hombres no existen diferencias entre familias indulgentes y autorizativas, como ocurre en mujeres; sin embargo, sí hay diferencias entre los hombres de familias negligentes y autoritarias, siendo los adolescentes hombres de familias indulgentes los que tienen mayor expresividad, con respecto a los de otras familias. En cambio, en mujeres, los adolescentes de familias indulgentes tienen mayor expresividad en comparación con los adolescentes mujeres de otros tipos de familia, e incluso respecto a los hombres. Se muestran diferencias entre las mujeres adolescentes de familias indulgentes con los otros tipos de familia (en mujeres). Por último, las mujeres adolescentes de familias autoritarias y de familias negligentes, no mostraron diferencias significativas.

Figura 26. Representación gráfica Medias marginales estimadas de expresividad.



En el caso del conflicto, los análisis realizados a posteriori indicaron que, en los adolescentes hombres existen diferencias entre familias autoritarias y negligentes, e igual ocurre entre los hombres de familias indulgentes y autorizativas, siendo los de familias autoritarias los que tienen mayor conflicto con respecto al resto de familias de los adolescentes hombres. En cambio, en las mujeres no se muestran diferencias entre adolescentes de familias autoritarias y negligentes, pero sí entre los adolescentes de familias autorizativas y los de familias indulgentes. Por otro lado, igualmente en mujeres, sí hay diferencias entre adolescentes de familias autoritarias y los de familias negligentes con los adolescentes de otros tipos de familia. Finalmente, indicar que la puntuación más alta de conflicto se da en los adolescentes hombres de familias autoritarias.

Figura 27. Representación gráfica Medias marginales estimadas de conflicto.



3.1.3.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y sexo. Variables escolares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .92$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .94$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre los estilos de socialización parental y sexo ($\Lambda = .98$; $p < .05$) (ver Tabla 1).

Tabla 73. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación		Variables objeto del estudio					
		Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A)	Estilos de socialización parental ^a	0.919	9.767	21	6848.982	<.001 ***	0.028
(B)	Sexo ^b	0.936	23.164	7	2385	<.001 ***	0.064
A x B		0.985	1.711	21	6848.982	<.05 *	0.005

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Estilos de socialización parental

Los resultados mostraron diferencias significativas en las dos dimensiones de actitud hacia la autoridad: actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{3,2395}=33.43$; $p<.001$) y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{3,2395}=16.61$; $p<.001$), las dos dimensiones de la reputación social no conformista: autopercepción no conformista ($F_{3,2395}=24.88$; $p<.001$) y self ideal no conformista ($F_{3,2395}=14.17$; $p<.001$) y las tres dimensiones del clima escolar: implicación ($F_{3,2395}=13.72$; $p<.001$), afiliación ($F_{3,2395}=10.15$; $p<.001$) y ayuda del profesor ($F_{3,2395}=15.42$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la autoridad institucional, afiliación y ayuda del profesor, mientras que los de familias indulgentes las obtuvieron en la implicación. En cuanto a los adolescentes con familias autoritarias y negligentes, estos obtuvieron las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, autopercepción no conformista y self ideal no conformista, en comparación con los adolescentes con otros tipos de familia.

Tabla 74. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables escolares objeto del estudio.*

	Estilo Parental					
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	F(3,2395)	η^2
Actitud hacia la autoridad						
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2.65 (0.601) ^a	2.68 (0.621) ^a	2.41 (0.543) ^b	2.43 (0.561) ^b	33.426 ***	0.04
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.55 (0.614) ^b	1.47 (0.572) ^b	1.72 (0.597) ^a	1.64 (0.585) ^a	16.612 ***	0.02
Reputación social no conformista						
Autopercepción no conformista	1.36 (0.390) ^b	1.25 (0.328) ^c	1.46 (0.401) ^a	1.41 (0.430) ^a	24.877 ***	0.03
Self ideal no conformista	1.19 (0.269) ^b	1.14 (0.240) ^b	1.26 (0.342) ^a	1.22 (0.300) ^a	14.171 ***	0.017
Clima escolar						
Implicación	1.46 (0.200) ^b	1.50 (0.218) ^a	1.42 (0.185) ^c	1.45 (0.212) ^b	13.720 ***	0.017
Afiliación	1.74 (0.154) ^a	1.73 (0.179) ^a	1.69 (0.174) ^b	1.70 (0.181) ^b	10.151 ***	0.013
Ayuda del profesor	1.63 (0.214) ^a	1.63 (0.206) ^a	1.55 (0.233) ^b	1.58 (0.218) ^b	15.419 ***	0.019

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$
a>b>c>d,

Sexo

La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{1,2397}=66.50$; $p<.001$), la autopercepción no conformista ($F_{1,2397}=111.21$; $p<.001$) y el self ideal no conformista ($F_{1,2397}=57.62$; $p<.001$) mostraron diferencias significativas en función del sexo, correspondiendo a los hombres las puntuaciones más altas en esa variable.

Tabla 75. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables escolares objeto del estudio.*

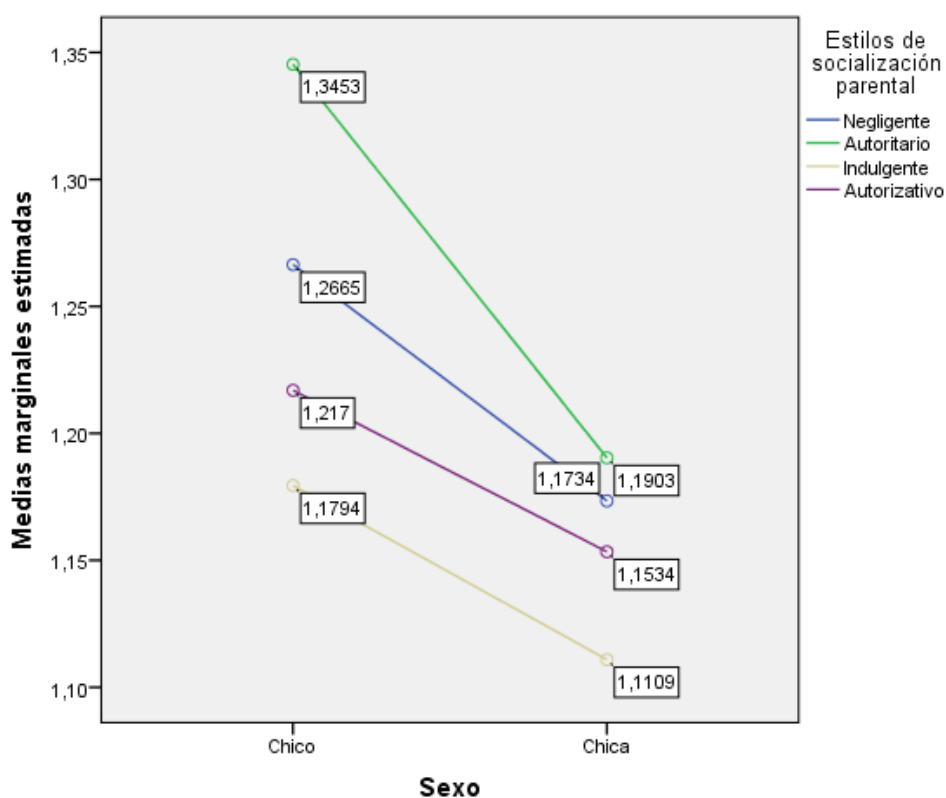
	Sexo			
	Chico	Chica	$F(1,2397)$	η^2
Actitud hacia la autoridad				
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.70 (0.634)	1.50 (0.545)	66.500 ***	0.027
Reputación social				
Autopercepción no conformista	1.46 (0.442)	1.29 (0.333)	111.211 ***	0.044
Self ideal no conformista	1.25 (0.338)	1.16 (0.231)	57.625 ***	0.023

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Estilos de socialización parental y sexo

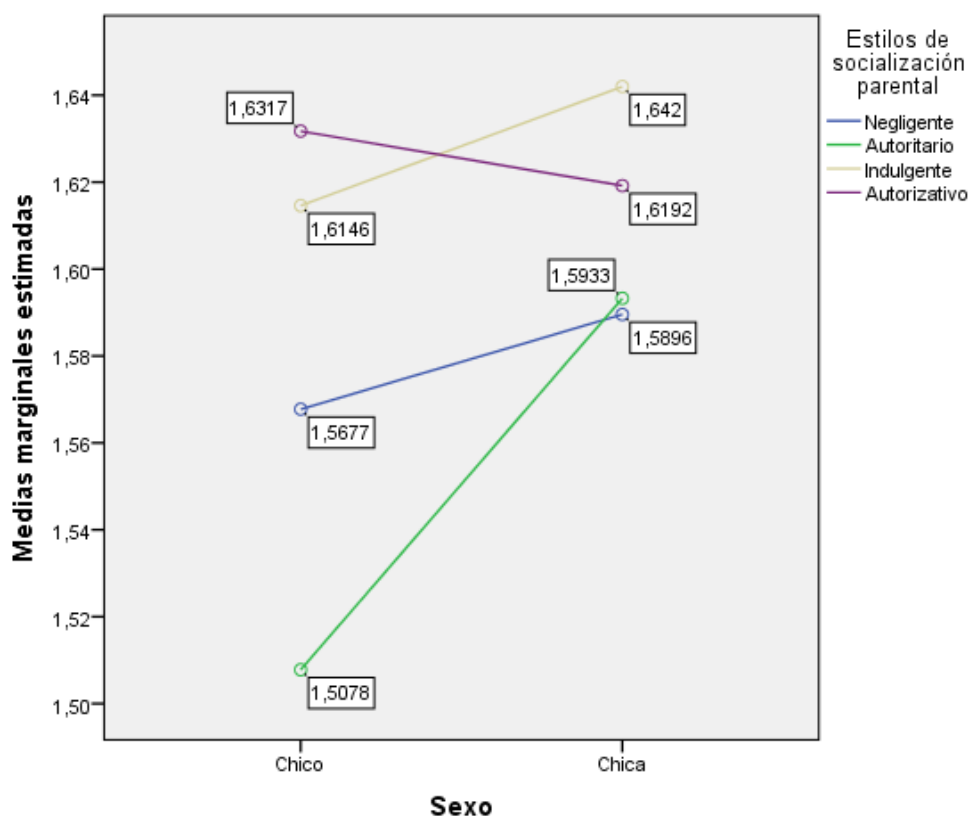
Se obtuvieron dos efectos de interacción estadísticamente significativos, uno en self público ideal no conformista ($F_{7,2391}=22.28$; $p<.001$) y otro en ayuda del profesor ($F_{7,2391}=10.08$; $p<.001$). Los análisis realizados a posteriori indicaron que entre los adolescentes hombres existen diferencias entre familias autoritarias y negligentes en el self público ideal no conformista, como también hay diferencias entre los primeros con los demás adolescentes de familias de otros tipos. No hay diferencias entre los adolescentes hombres de familias negligentes con los de familias autorizativas. En cuanto a las mujeres, no presentan diferencias significativas en el self público ideal no conformista entre los adolescentes con distintos tipos de socialización parental, salvo entre los de familia autoritarias con los de autorizativas y negligentes. Por otro lado, hay mayor puntuación del self ideal no conformista en los adolescentes hombres.

Figura 28. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Self público ideal no conformista.



En el caso de ayuda del profesor, los análisis realizados a posterior indicaron que, entre los adolescentes hombres existen diferencias entre familias autoritarias y negligentes, pero no entre los hombres de familias indulgentes y autorizativas, siendo los adolescentes hombres de familias autorizativas los que tienen mayor ayuda del profesor, con respecto a otras familias de los adolescentes hombres. De igual forma, se muestran diferencias entre los hombres de familias autorizativas con los de familias indulgentes y con los de autoritarias. En cambio en las mujeres, encontramos diferencias significativas en esta variable entre las adolescentes de familias indulgentes con los de autoritarios. Finalmente, las mujeres de familias indulgentes tienen más ayuda del profesor que los hombres del mismo tipo de familia.

Figura 29. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Ayuda del profesor.



3.1.4.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y edad. Variables individuales.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .93$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .96$; $p < .001$). No se obtuvo un efecto de interacción al no ser significativo (ver Tabla 1).

Tabla 76. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	glentre	glerror	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.926	6.171	30	6980.576	<.001 ***	0.025
(B) Grupos de Edad ^b	0.957	5.272	20	4756	<.001 ***	0.022
A x B	0.98	0.786	60	12464.138	0.886	0.003

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$.

Estilos de socialización parental

Los resultados mostraron diferencias significativas en las dos dimensiones de la escala de soledad: soledad emocional ($F_{3,2395}=25.51$; $p<.001$) y evaluación subjetiva de la red social ($F_{3,2395}=24.81$; $p<.001$), en satisfacción con la vida ($F_{3,2395}=54.94$; $p<.001$), ideación suicida ($F_{3,2395}=22.71$; $p<.001$), sintomatología depresiva ($F_{3,2395}=27.21$; $p<.001$), estrés percibido ($F_{3,2395}=30.70$; $p<.001$), malestar psicológico ($F_{3,2395}=21.32$; $p<.001$) y en dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{3,2395}=12.60$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en evaluación subjetiva de la red social, mientras que los de familias indulgentes fueron los que mostraron las mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, en comparación con los adolescentes de otro tipo de familia. En cuanto a la soledad emocional, la ideación suicida, la sintomatología depresiva, el estrés percibido, malestar psicológico y la dificultad para identificar y expresar emociones, las puntuaciones más altas las obtuvieron los adolescentes con familias autoritarias, en comparación con los adolescentes de familias con otros estilos.

Tabla 77. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables individuales objeto del estudio.*

	Estilo Parental					
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	F(3,2395)	η^2
Soledad						
Soledad emocional	1.81 (0.470) ^c	1.77 (0.453) ^c	2.00 (0.464) ^a	1.91 (0.468) ^b	25.509 ***	0.031
Evaluación subjetiva de la red social	3.26 (0.482) ^a	3.26 (0.484) ^a	3.07 (0.484) ^b	3.10 (0.477) ^b	24.806 ***	0.03
Satisfacción con la vida	3.44 (0.731) ^b	3.56 (0.721) ^a	3.04 (0.740) ^d	3.21 (0.722) ^c	54.938 ***	0.064
Ideación Suicida	1.28 (0.393) ^b	1.21 (0.342) ^c	1.43 (0.528) ^a	1.31 (0.430) ^b	22.708 ***	0.028
Sintomatología depresiva	2.01 (0.609) ^b	1.88 (0.569) ^c	2.21 (0.574) ^a	2.04 (0.564) ^b	27.208 ***	0.033
Estrés percibido	2.07 (0.583) ^c	1.98 (0.590) ^d	2.29 (0.558) ^a	2.20 (0.543) ^b	30.698 ***	0.037
Malestar psicológico	2.38 (0.683) ^b	2.21 (0.672) ^c	2.56 (0.707) ^a	2.39 (0.690) ^b	21.318 ***	0.026
Alexitimia						
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.58 (1.055) ^b	2.47 (1.079) ^c	2.87 (1.100) ^a	2.66 (1.057) ^b	12.598 ***	0.016

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$
a>b>c>d,

Edad

La empatía cognitiva ($F_{2,2396}=4.43$; $p<.05$) y la ideación suicida ($F_{2,2396}=4.50$; $p<.05$) mostraron diferencias significativas en función de la edad, correspondiendo a los sujetos con edades comprendidas entre 15 y 16 años las puntuaciones más altas en ambas variables. Por otro lado, la sintomatología depresiva ($F_{2,2396}=29.43$; $p<.001$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{2,2396}=18.05$; $p<.001$) mostraron también diferencias significativas en grupos de edad, sin embargo, las puntuaciones más altas se observaron en los sujetos con edades comprendidas entre 17 y 18 años, y entre 15 y 16.

Tabla 78. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables individuales objeto del estudio.*

	Edad			F(2,2396)	η^2
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años		
Empatía					
Empatía cognitiva	3.97 (0.555) ^b	4.04 (0.531) ^a	4.04 (0.493)	4.426 *	0.004
Ideación Suicida	1.28 (0.439) ^b	1.34 (0.467) ^a	1.30 (0.349)	4.498 *	0.004
Sintomatología depresiva	1.95 (0.580) ^b	2.10 (0.603) ^a	2.16 (0.554) ^a	29.435 ***	0.024
Alexitimia					
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.52 (1.108) ^b	2.81 (1.052) ^a	2.68 (1.000) ^a	18.052 ***	0.015

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$ a>b,

3.1.5.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y edad. Variables familiares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .85$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .95$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre los estilos de socialización parental y grupos de edad ($\Lambda = .96$; $p < .01$) (ver Tabla 1).

Tabla 79. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.853	14.402	27	6948.549	<.001 ***	0.052
(B) Grupos de Edad ^b	0.953	6.376	18	4758	<.001 ***	0.024
A x B	0.962	1.714	54	12135.162	<.01 **	0.006

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Estilos de socialización parental

Como se presentó anteriormente Los resultados mostraron diferencias significativas en las tres dimensiones de clima familiar: cohesión ($F_{3,2395}=51.73$; $p<.001$); expresividad ($F_{3,2395}=28.35$; $p<.001$); conflicto ($F_{3,2395}=48.40$; $p<.001$), y las seis dimensiones de comunicación familiar: comunicación abierta madre ($F_{3,2395}=87.70$; $p<.001$), comunicación ofensiva madre ($F_{3,2395}=51.55$; $p<.001$), comunicación evitativa madre ($F_{3,2395}=12.99$; $p<.001$), comunicación abierta padre ($F_{3,2395}=101.28$; $p<.001$), comunicación ofensiva padre ($F_{3,2395}=56.02$; $p<.001$), comunicación evitativa padre ($F_{3,2395}=18.07$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en cohesión y expresividad; mientras que sólo los que tienen familias indulgentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comunicación abierta madre y comunicación abierta padre, en comparación con los adolescentes de familias autorizativas, autoritarias y negligentes. En cuanto al conflicto, la comunicación ofensiva madre y padre, y la comunicación evitativa madre y padre, los adolescentes con familias autoritarias obtuvieron las puntuaciones más altas, en comparación con los adolescentes con otros tipos de familia.

Tabla 80. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares objeto del estudio.*

	Estilo Parental				F(3,2395)	η^2
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente		
Clima familiar						
Cohesión	1.85 (0.170) ^a	1.87 (0.156) ^a	1.74 (0.255) ^b	1.77 (0.219) ^b	51.731 ***	0.061
Expresividad	1.60 (0.184) ^a	1.63 (0.182) ^a	1.53 (0.207) ^b	1.55 (0.202) ^b	28.354 ***	0.034
Conflicto	1.28 (0.172) ^c	1.25 (0.152) ^c	1.37 (0.207) ^a	1.34 (0.186) ^b	48.399 ***	0.057
Comunicación familiar						
Comunicación abierta Madre	4.05 (0.733) ^b	4.21 (0.713) ^a	3.56 (0.829) ^c	3.67 (0.771) ^c	87.704 ***	0.099
Comunicación ofensiva Madre	1.72 (0.694) ^b	1.52 (0.679) ^c	2.06 (0.776) ^a	1.80 (0.639) ^b	51.552 ***	0.061
Comunicación evitativa Madre	2.91 (0.694) ^b	2.77 (0.721) ^c	3.04 (0.651) ^a	2.92 (0.643) ^b	12.989 ***	0.016
Comunicación abierta Padre	3.78 (0.759) ^b	3.93 (0.772) ^a	3.21 (0.831) ^d	3.36 (0.800) ^c	101.276 ***	0.113
Comunicación ofensiva Padre	1.72 (0.671) ^b	1.49 (0.615) ^c	2.05 (0.765) ^a	1.79 (0.659) ^b	56.021 ***	0.066
Comunicación evitativa Padre	2.97 (0.673) ^b	2.82 (0.716)	3.14 (0.689) ^a	3.01 (0.672) ^b	18.073 ***	0.022

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c>d,

Edad

La expresividad mostró diferencias significativas en función de la edad ($F_{2,2396}=3.70$; $p<.05$), correspondiendo a los sujetos de edades comprendidas entre 17 y 18 años las puntuaciones más altas en esa variable. Por otro lado, el conflicto ($F_{2,2396}=30.98$; $p<.001$) y la comunicación ofensiva madre ($F_{2,2396}=21.85$; $p<.001$) y padre ($F_{2,2396}=21.60$; $p<.001$) mostraron también diferencias significativas en grupos de edad, sin embargo, las puntuaciones más altas se observaron en los sujetos con edades comprendidas entre 17 y 18 años, y entre 15 y 16.

Tabla 81. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.*

	Edad				
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años	F(2,2396)	η^2
Clima familiar					
Expresividad	1.57 (0.191) ^b	1.58 (0.205)	1.60 (0.200) ^a	3.700 *	0.003
Conflicto	1.28 (0.176) ^b	1.34 (0.193) ^a	1.35 (0.187) ^a	30.984 ***	0.025
Comunicación familiar					
Comunicación ofensiva Madre	1.68 (0.702) ^b	1.89 (0.734) ^a	1.84 (0.678) ^a	21.853 ***	0.018
Comunicación ofensiva Padre	1.67 (0.674) ^b	1.88 (0.743) ^a	1.81 (0.660) ^a	21.596 ***	0.018

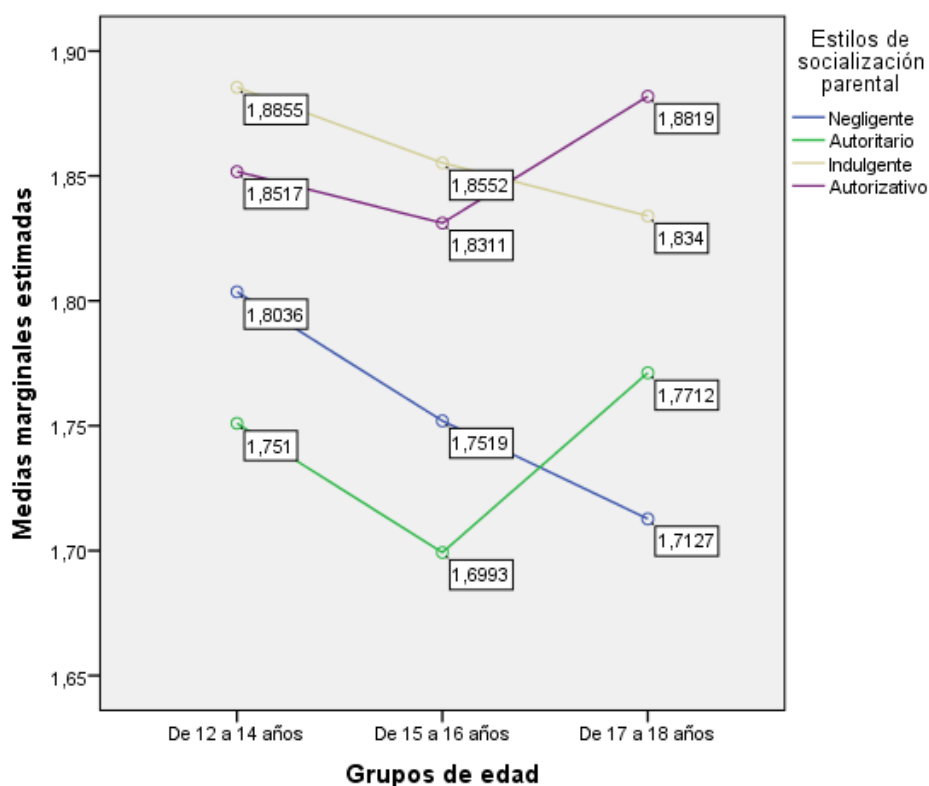
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b,

Estilos de socialización parental y grupos de edad

Se obtuvieron tres efectos de interacción estadísticamente significativos en cohesión ($F_{11,2387}=18.30$; $p<.001$), conflicto, ($F_{11,2387}=20.47$; $p<.001$) y comunicación ofensiva padre ($F_{11,2387}=21.53$; $p<.001$). Los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en la cohesión familiar en aquellos de familias indulgentes con los de negligentes y con las autoritarias, como también entre los de familias autorizativas y autoritarias. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, se muestran diferencias significativas en la cohesión familiar en aquellos adolescentes de familias indulgentes con los de negligentes y con las autoritarias, como también las hay entre aquellos de familias autorizativas con los de negligentes y con las autoritarias. Por último, cuando tienen entre 17 y 18 años, hay diferencias en esta variable en aquellos adolescentes de familias autorizativas con los de negligentes y con los de autoritarias, y entre los de familias indulgentes con los de negligentes. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias indulgentes con edades de entre 12 y 14 años, y los adolescentes de familias autorizativas con edades de entre 17 y 18 años, respecto a los demás adolescentes.

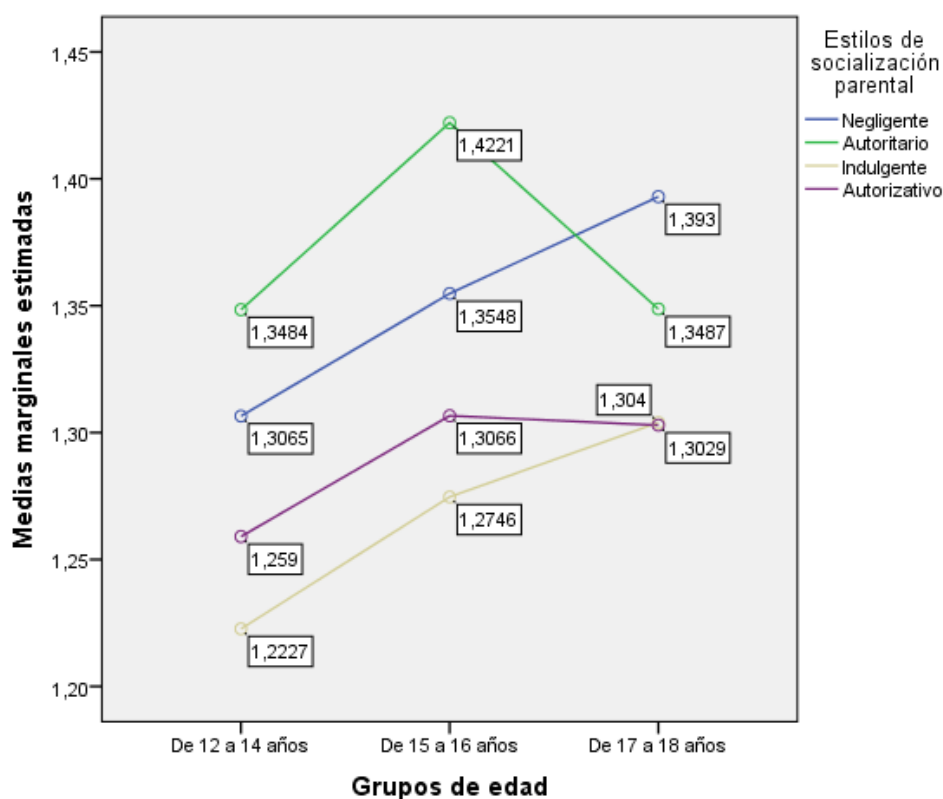
Figura 30. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.



En el caso de conflicto, los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en aquellos de familias negligentes con los de indulgentes y autoritarias, como también las hay entre los de

familias autorizativas y autoritarias, y con los de autorizativas e indulgentes. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, se muestran diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias autoritarias con los de negligentes, los indulgentes y con las autorizativas; al igual que entre aquellos de familias negligentes y con los indulgentes. Por último, cuando tienen entre 17 y 18 años, hay diferencias en esta variable en aquellos adolescentes de familias negligentes con los de indulgentes y con los de autorizativas. En cuanto a los que obtuvieron mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias autoritarias con edades de entre 15 y 16 años.

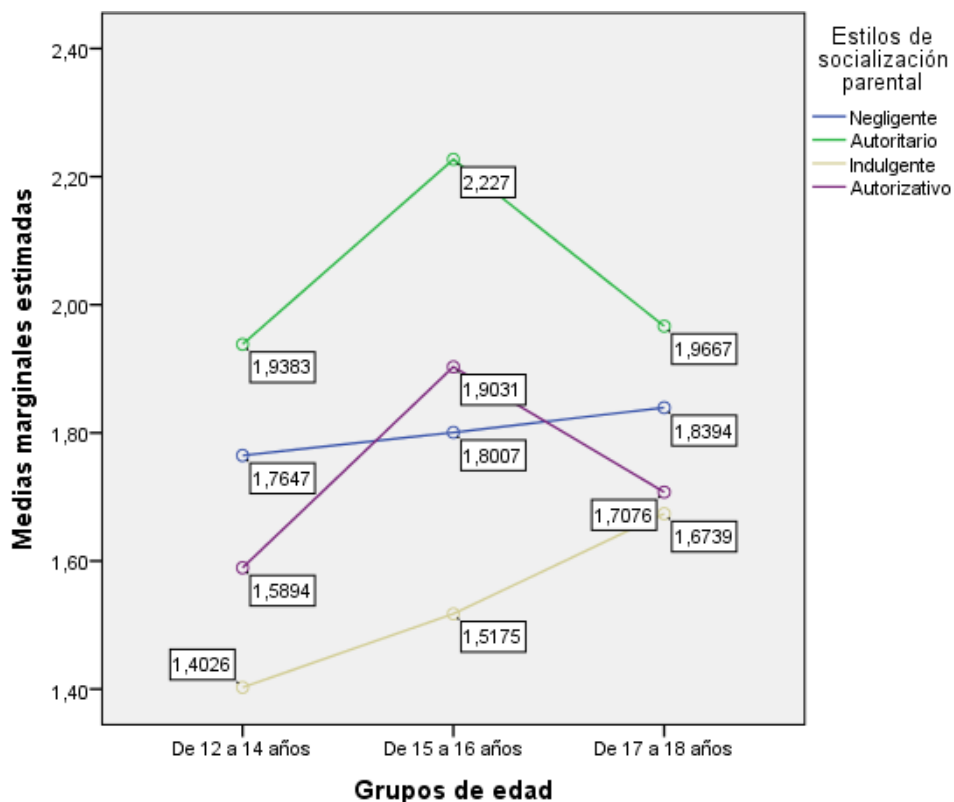
Figura 31. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Conflicto.



En el caso de comunicación ofensiva padre, los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en aquellos de familias negligentes con los de indulgentes y con las autorizativas, como también las hay entre los de familias autoritarias y autorizativas, y con las autoritarias e indulgentes. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, se muestran diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias autoritarias con los de negligentes, los indulgentes y con las autorizativas; como también las hay entre aquellos de familias autorizativas y con los indulgentes. Por último, cuando tienen entre 17 y 18 años,

no hay diferencias en esta variable. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias autoritarias con edades de entre 15 y 16 años.

Figura 32. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Comunicación ofensiva Padre.



3.1.6.- Modelo lineal general Estilos de socialización parental y edad. Variables escolares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de estilos de socialización parental ($\Lambda = .94$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .92$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre los estilos de socialización parental y grupos de edad ($\Lambda = .96$; $p < .001$) (ver Tabla 1).

Tabla 82. MANOVA factorial ($4^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	$Glentre$	$glerror$	P	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.939	7.27	21	6837.497	<.001 ***	0.021
(B) Sexo ^b	0.917	15.139	14	4762	<.001 ***	0.043
A x B	0.959	2.387	42	11171.332	<.001 ***	0.007

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Estilos de socialización parental

Como se comentó anteriormente, los resultados mostraron diferencias significativas en las dos dimensiones de actitud hacia la autoridad: actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{3,2395}=33.43$; $p<.001$) y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{3,2395}=16.61$; $p<.001$), las dos dimensiones de la reputación social no conformista: autopercepción no conformista ($F_{3,2395}=24.88$; $p<.001$) y self ideal no conformista ($F_{3,2395}=14.17$; $p<.001$) y las tres dimensiones del clima escolar: implicación ($F_{3,2395}=13.72$; $p<.001$), afiliación ($F_{3,2395}=10.15$; $p<.001$) y ayuda del profesor ($F_{3,2395}=15.42$; $p<.001$). Los adolescentes de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la autoridad institucional, afiliación y ayuda del profesor, mientras que los de las familias indulgentes las obtuvieron con la implicación. Los adolescentes con familias autoritarias y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, autopercepción no conformista y self ideal no conformista, en comparación con los adolescentes con otros tipos de familia.

Tabla 83. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables escolares objeto del estudio.*

	Estilo Parental					
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	F(3,2395)	η^2
Actitud hacia la autoridad						
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2.65 (0.601) ^a	2.68 (0.621) ^a	2.41 (0.543) ^b	2.43 (0.561) ^b	33.426 ***	0.04
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.55 (0.614) ^b	1.47 (0.572) ^b	1.72 (0.597) ^a	1.64 (0.585) ^a	16.612 ***	0.02
Reputación social no conformista						
Autopercepción no conformista	1.36 (0.390) ^b	1.25 (0.328) ^c	1.46 (0.401) ^a	1.41 (0.430) ^a	24.877 ***	0.03
Self ideal no conformista	1.19 (0.269) ^b	1.14 (0.240) ^b	1.26 (0.342) ^a	1.22 (0.300) ^a	14.171 ***	0.017
Clima escolar						
Implicación	1.46 (0.200) ^b	1.50 (0.218) ^a	1.42 (0.185) ^c	1.45 (0.212) ^b	13.720 ***	0.017
Afiliación	1.74 (0.154) ^a	1.73 (0.179) ^a	1.69 (0.174) ^b	1.70 (0.181) ^b	10.151 ***	0.013
Ayuda del profesor	1.63 (0.214) ^a	1.63 (0.206) ^a	1.55 (0.233) ^b	1.58 (0.218) ^b	15.419 ***	0.019

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c>d,

Edad

La actitud positiva hacia la autoridad institucional mostró diferencias significativas en función de la edad ($F_{2,2396}=61.72$; $p<.001$), correspondiendo a los sujetos de edades comprendidas entre 12 y 14 años las puntuaciones más altas en esa variable. Por otro lado, la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{2,2396}=5.25$; $p<.01$) y el self ideal no conformista ($F_{2,2396}=12.51$; $p<.001$) mostraron también diferencias significativas en grupos de edad, sin embargo, las puntuaciones más altas se dieron en los sujetos con edades comprendidas entre 15 y 16 años, y en la autopercepción no conformista ($F_{2,2396}=19.65$; $p<.001$), éstas las obtuvieron los adolescentes con edades de 17 a 18. Por último, la implicación ($F_{2,2396}=10.47$; $p<.001$) y la ayuda del profesor ($F_{2,2396}=4.58$; $p<.05$), mostraron también diferencias significativas en grupos de edad, siendo las puntuaciones más altas en los sujetos con edades comprendidas entre 17 y 18 años.

Tabla 84. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.*

	Edad				
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Actitud hacia la autoridad					
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2.67 (0.629) ^a	2.44 (0.539) ^b	2.37 (0.509) ^b	61.718 ***	0.049
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.58 (0.604) ^b	1.65 (0.616) ^a	1.56 (0.549) ^b	5.255 **	0.004
Reputación social no conformista					
Autopercepción no conformista	1.32 (0.344) ^b	1.42 (0.441) ^a	1.43 (0.439) ^a	19.649 ***	0.016
Self ideal no conformista	1.18 (0.273) ^b	1.24 (0.321) ^a	1.21 (0.281)	12.514 ***	0.01
Clima escolar					
Implicación	1.45 (0.203) ^b	1.45 (0.206) ^b	1.50 (0.208) ^a	10.470 ***	0.009
Avuda del profesor	1.60 (0.220)	1.58 (0.218) ^b	1.62 (0.221) ^a	4.579 *	0.004

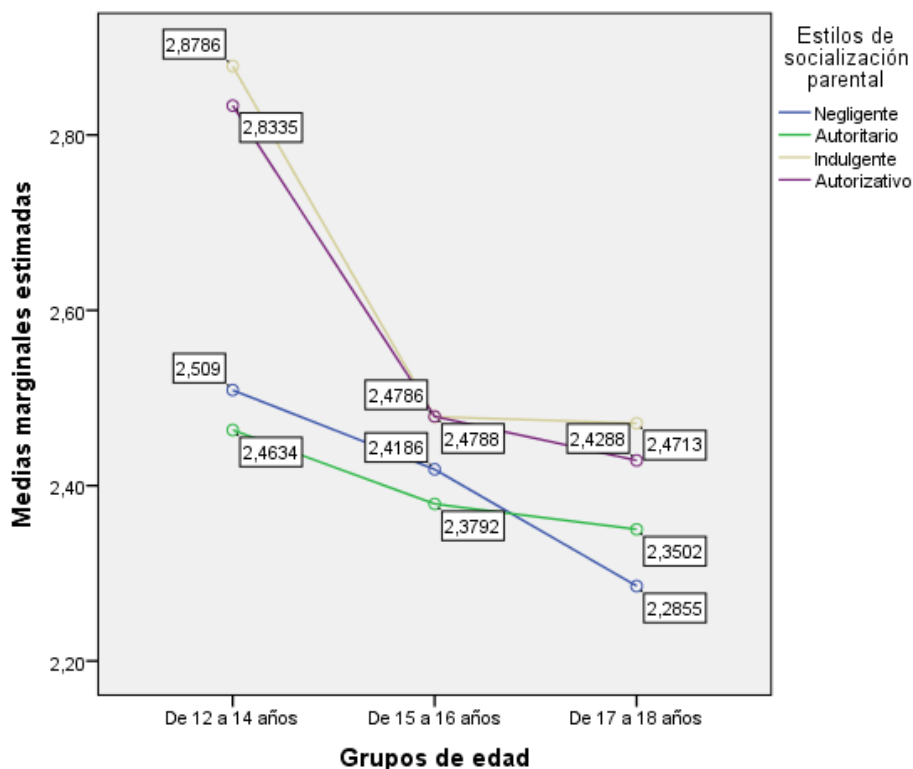
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b,

Estilos de socialización parental y grupos de edad

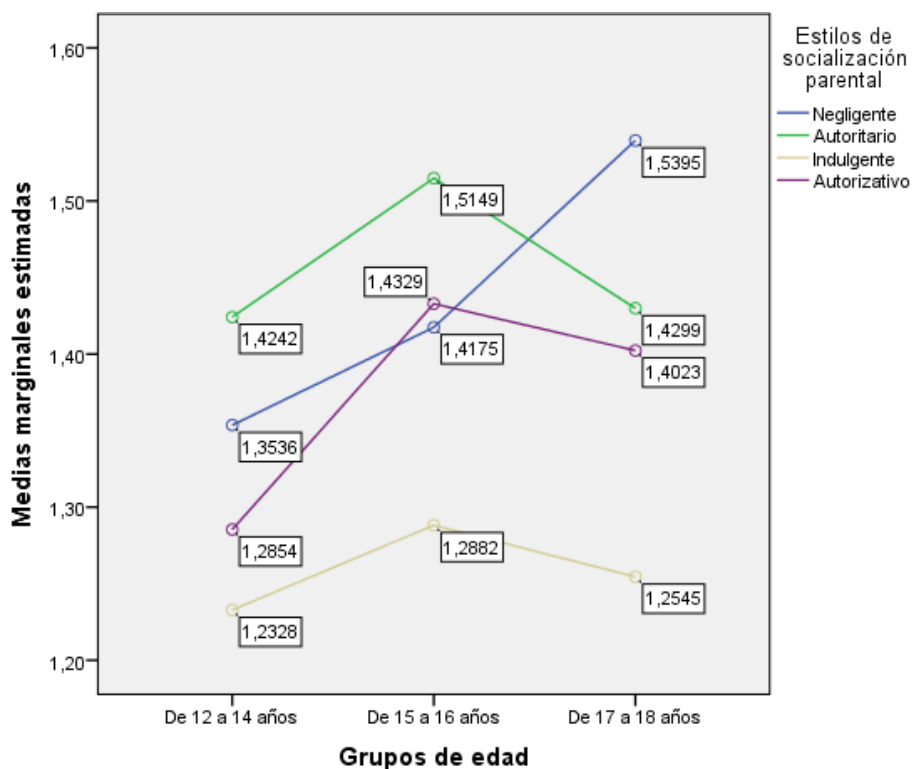
Se obtuvieron cuatro efectos de interacción estadísticamente significativos en actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{11,2387}=23.66$; $p<.001$), autopercepción no conformista ($F_{11,2387}=11.96$; $p<.001$), self público ideal no conformista ($F_{11,2387}=7.43$; $p<.001$) y ayuda del profesor ($F_{11,2387}=6.90$; $p<.001$). Los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en la actitud positiva hacia la autoridad institucional en aquellos adolescentes de familias indulgentes con los de negligentes y con las autoritarias, como también entre los de familias autorizativas y autoritarias, y con los de familias autorizativas y negligentes. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, no se muestran diferencias significativas en esta variable, como tampoco hay entre aquellos adolescentes que tienen entre 17 y 18 años. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias indulgentes con edades de entre 12 y 14 años, y los adolescentes de familias autorizativas con edades de entre 12 y 14 años.

Figura 33. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Actitud positiva hacia la autoridad institucional.



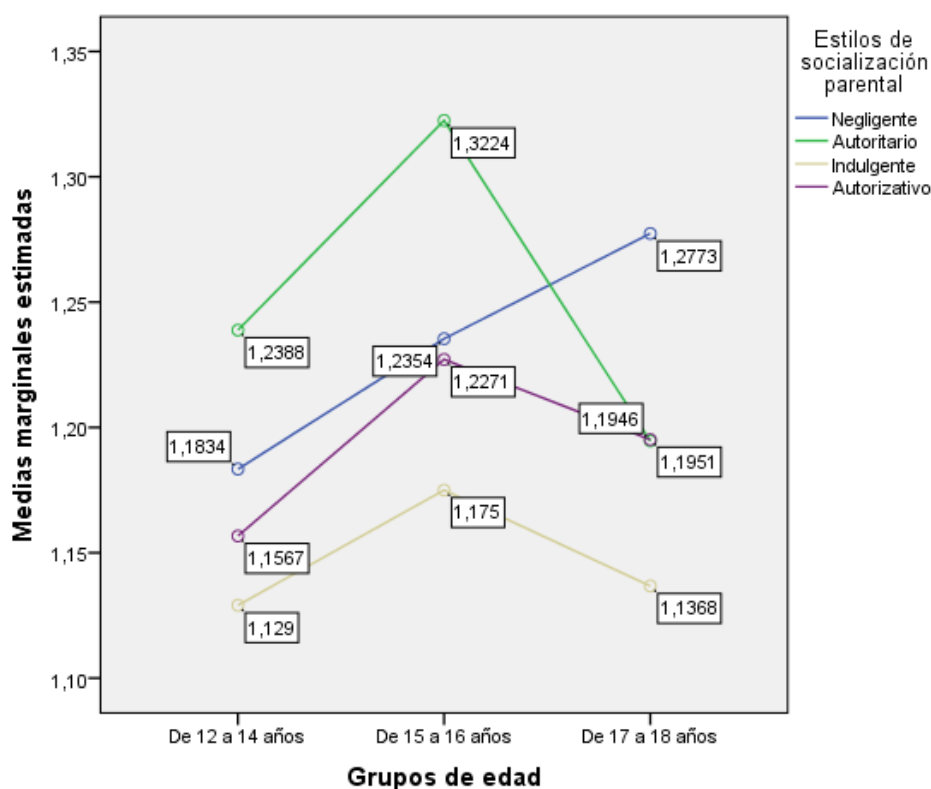
En el caso de autopercepción no conformista, los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias negligentes con los de indulgentes, como también los hay entre los de familias autoritativas y autoritarias, y con las autoritativas y las indulgentes. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, se muestran diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias autoritarias con los de las indulgentes, y entre autoritativas e indulgentes. Por último, cuando tienen entre 17 y 18 años, hay diferencias en esta variable en aquellos adolescentes de familias negligentes con los de las indulgentes. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias negligentes con edades de entre 17 y 18 años, y los de familias autoritarias con edades entre 15 y 16 años.

Figura 34. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Autopercepción no conformista.



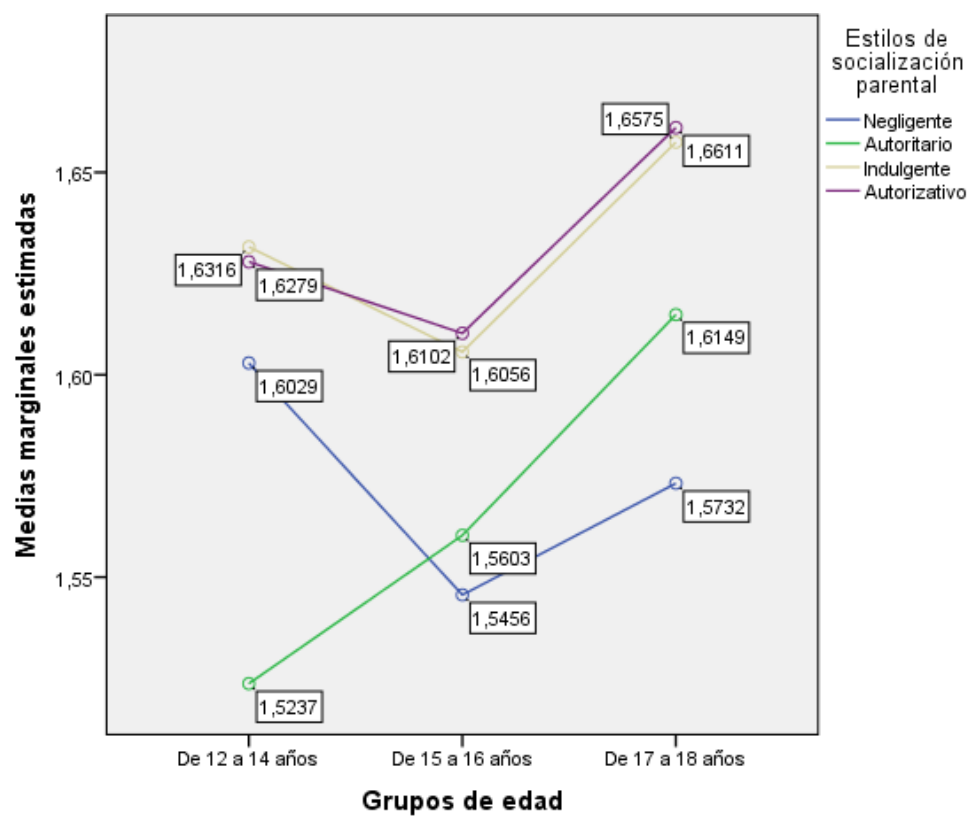
En el caso del self público ideal no conformista, los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias autoritarias con los de las indulgentes. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, se muestran diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias autoritarias con los de familia indulgentes y autorizativas. Por último, cuando tienen entre 17 y 18 años, hay diferencias en esta variable en aquellos adolescentes de familias negligentes con los de las indulgentes. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias autoritarias con edades de entre 15 y 16 años.

Figura 35. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Self público ideal no conformista.



En el caso de la ayuda del profesor, los análisis realizados a posteriori indicaron que, cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, existen diferencias significativas en aquellos adolescentes de familias negligentes con los de las autoritarias, como también en los de familias indulgentes con los de las autoritarias, y en los adolescentes de familias autorizativas con los de las autoritarias. Por otro lado, cuando tienen entre 15 y 16 años, no se muestran diferencias significativas en esta variable. Cuando tienen entre 17 y 18 años tampoco hay diferencias en esta variable. En cuanto a los que tiene mayor puntuación, fueron los adolescentes de familias autorizativas con edades de entre 17 y 18 años, y los de familias indulgentes con edades entre 17 y 18 años.

Figura 36. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Ayuda del profesor.



3.2.- Violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar).

Se presentan, a continuación, los resultados de los MANOVAS y ANOVAS en los cuales se tienen como variables dependientes las variables del estudio (individuales, familiares y escolares), y como factores fijos la violencia filio-parental (conglomerados) y sexo, y por otro lado la violencia filio-parental (conglomerados) y la edad.

3.2.1.- Modelo lineal general Violencia filio-parental y sexo. Variables individuales.

Análisis factorial Multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .88$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .92$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre la violencia filio-parental y sexo ($\Lambda = .98$; $p < .05$) (ver tabla 1).

Tabla 85. MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A) Conglomerados Violencia filio-parental ^a	0.879	15.808	20	4768	<.001 ***	0.062
(B) Sexo ^b	0.921	20.42	10	2384	<.001 ***	0.079
A x B	0.985	1.776	20	4768	<.05 *	0.007

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Moderada violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Violencia filio-parental y variables individuales

Los adolescentes que muestran o expresan una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor empatía emocional ($F_{2,2396}=7.69$; $p<.001$). En cuanto a las dos dimensiones de la escala de soledad: soledad emocional ($F_{2,2396}=39.28$; $p<.001$) y evaluación subjetiva de la red social ($F_{2,2396}=8.54$; $p<.001$). Los resultados muestran diferencias significativas entre los adolescentes que muestran una menor o nula violencia en la familia y los que muestran una media y alta violencia en la familia, siendo los adolescentes que expresan una media y alta violencia en la familia los que muestran una mayor soledad emocional y los adolescentes de la baja violencia los que perciben una menor soledad emocional. Los adolescentes que muestran o expresan una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor puntuación en evaluación subjetiva de la red social que los que expresan media y alta violencia filio-parental.

En cuanto a los adolescentes que muestran una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor satisfacción con la vida ($F_{2,2396}=55.36$; $p<.001$), de manera similar a la empatía emocional ya comentada, siendo los adolescentes que proceden de familias con alta violencia filio-parental los que presentan la puntuación más baja.

En cuanto a la ideación suicida ($F_{2,2396}=46.91$; $p<.001$), sintomatología depresiva ($F_{2,2396}=70.51$; $p<.001$), estrés percibido ($F_{2,2396}=55.05$; $p<.001$) y malestar psicológico ($F_{2,2396}=118.93$; $p<.001$) las puntuaciones más altas se observaron en los adolescentes que muestran una mayor violencia en la familia en comparación con los adolescentes que expresan una violencia filio-parental media y baja, siendo los adolescentes que muestran una violencia filio-parental media los que tienen una mayor puntuación en ideación suicida.

Respecto de la dificultad para identificar y expresar emociones (alexitimia) ($F_{2,2396}=81.39$; $p<.001$), se ha observado que los adolescentes de alta violencia filio-parental presentan las puntuaciones más altas en comparación con los de baja y media violencia.

Tabla 86. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables individuales objeto del estudio.

	Violencia filio-parental				
	Baja violencia filio-parental	Media violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	F(2,2396)	η^2
Empatía					
Empatía emocional	3.31 (0.405) ^a	3.26 (0.388) ^b	3.20 (0.430) ^b	7.686 ***	0.006
Soledad					
Soledad emocional	1.82 (0.457) ^b	1.97 (0.468) ^a	2.05 (0.529) ^a	39.285 ***	0.032
Evaluación subjetiva de la red social	3.20 (0.480) ^a	3.11 (0.489) ^b	3.14 (0.549)	8.538 ***	0.007
Satisfacción con la vida	3.41 (0.709) ^a	3.15 (0.756) ^b	2.89 (0.904) ^c	55.357 ***	0.044
Ideación Suicida	1.26 (0.383) ^c	1.36 (0.461) ^b	1.58 (0.641) ^a	46.906 ***	0.038
Sintomatología depresiva	1.95 (0.567) ^c	2.18 (0.572) ^b	2.40 (0.646) ^a	70.514 ***	0.056
Estrés percibido	2.06 (0.559) ^c	2.26 (0.568) ^b	2.47 (0.611) ^a	55.051 ***	0.044
Malestar psicológico	2.25 (0.645) ^c	2.60 (0.683) ^b	2.94 (0.781) ^a	118.932 ***	0.09
Alexitimia					
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.47 (1.001) ^c	2.89 (1.081) ^b	3.42 (1.286) ^a	81.390 ***	0.064

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c,

Sexo y variables individuales

La empatía emocional mostró diferencias significativas en función del sexo ($F_{1,2397}=42.70$; $p<.001$), correspondiendo a los hombres las puntuaciones más altas en esa

variable. Por otro lado, la empatía cognitiva ($F_{1,2397}=125.84$; $p<.001$), la soledad emocional ($F_{1,2397}=6.59$; $p<.05$), la ideación suicida ($F_{1,2397}=33.56$; $p<.001$), la sintomatología depresiva ($F_{1,2397}=133.09$; $p<.001$), el estrés percibido ($F_{1,2397}=36.40$; $p<.001$), el malestar psicológico ($F_{1,2397}=152.75$; $p<.001$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{1,2397}=118.40$; $p<.001$), mostraron también diferencias significativas en sexo, sin embargo las puntuaciones más altas, en este caso, se observaron en las mujeres.

Tabla 87. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables individual objeto del estudio.*

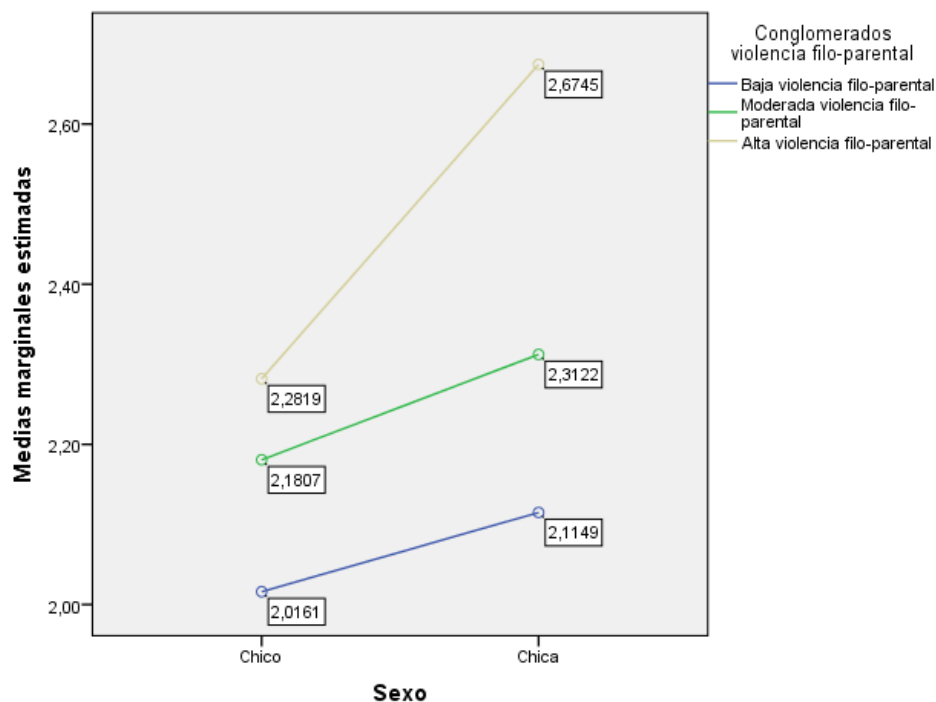
	Sexo			
	Chico	Chica	$F(1,2397)$	η^2
Empatía				
Empatía emocional	3.34 (0.420)	3.23 (0.377)	42.696 ***	0.018
Empatía cognitiva	3.89 (0.515)	4.13 (0.531)	125.840 ***	0.05
Soledad				
Soledad emocional	1.85 (0.452)	1.90 (0.490)	6.586 *	0.003
Ideación Suicida	1.25 (0.371)	1.36 (0.484)	33.557 ***	0.014
Sintomatología depresiva	1.91 (0.542)	2.18 (0.606)	133.089 ***	0.053
Estrés percibido	2.07 (0.544)	2.21 (0.602)	36.391 ***	0.015
Malestar psicológico	2.22 (0.651)	2.56 (0.700)	152.748 ***	0.06
Alexitimia				
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.41 (0.978)	2.88 (1.122)	118.405 ***	0.047

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Conglomerados de violencia filio-parental y grupos de edad

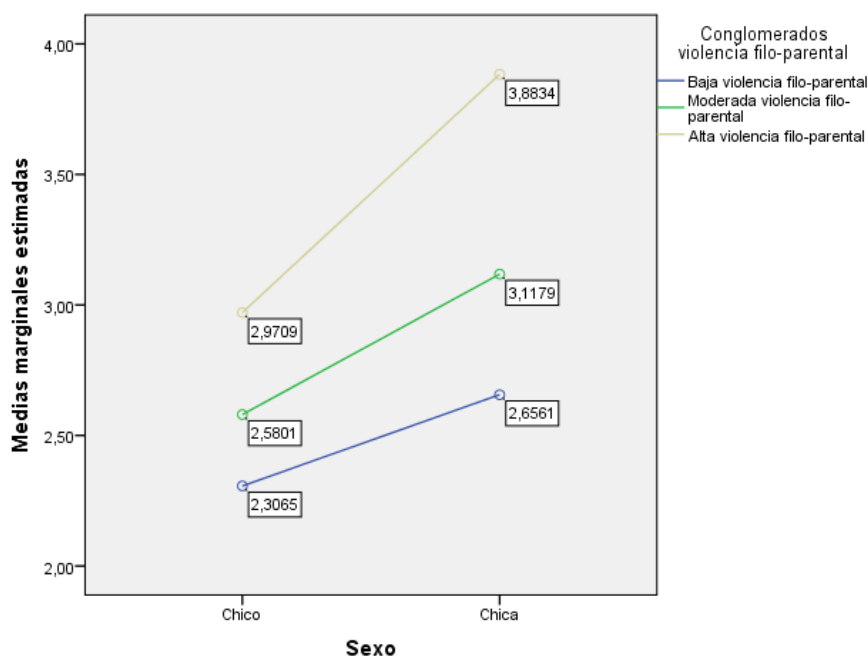
Se obtuvieron dos efectos de interacción estadísticamente significativos en estrés percibido ($F_{5,2393}=30.20$; $p<.001$) y dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{5,2393}=58.47$; $p<.001$). En la siguiente gráfica puede observarse que las puntuaciones medias de estrés percibido son mayores en las chicas con alta violencia filio-parental, que en las chicas en baja y media violencia filio-parental, siendo mayor la media estimada de estrés percibido incluso mayor en las chicas en moderada violencia filio-parental que en los chicos en alta violencia filio-parental.

Figura 37. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Estrés percibido.



Con respecto a la dificultad para identificar y expresar las emociones, las puntuaciones medias son mayores en las chicas que muestran alta violencia filio-parental, siendo también en las chicas mayor que en los chicos incluso alta, moderada y baja violencia filio-parental. Los chicos que muestran baja o nula violencia filio-parental como ya se ha matizado han obtenido las puntuaciones más bajas.

Figura 38. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Dificultad para identificar y Expresar Emociones.



3.2.2.- Modelo lineal general Violencia filio-parental y sexo. Variables familiares.

Análisis factorial Multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .77$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .98$; $p < .001$). Se obtuvo también un efecto de interacción significativo entre la violencia filio-parental y sexo ($\Lambda = .98$; $p < .01$) (ver tabla 1).

Tabla 88. MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p	η^2
(A) Conglomerados Violencia filio-parental ^a	0.768	37.359	18	4770	<.001 ***	0.124
(B) Sexo ^b	0.979	5.61	9	2385	<.001 ***	0.021
A x B	0.985	1.995	18	4770	<.01 **	0.007

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Moderada violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Violencia filio-parental y variables familiares

Los resultados mostraron diferencias significativas en las nueve dimensiones del funcionamiento en la familia (cohesión ($F_{2,2396}=108.98$; $p<.001$), expresividad ($F_{2,2396}=15.58$; $p<.001$), conflicto ($F_{2,2396}=224.88$; $p<.001$) y comunicación familiar abierta madre ($F_{2,2396}=43.26$; $p<.001$), ofensiva madre ($F_{2,2396}=81.67$; $p<.001$) y evitativa madre ($F_{2,2396}=20.10$; $p<.001$) y comunicación familiar abierta padre ($F_{2,2396}=71.67$; $p<.001$), ofensiva padre ($F_{2,2396}=168.79$; $p<.001$) y evitativa padre ($F_{2,2396}=18.32$; $p<.001$)) y los tres tipos de violencia filio-parental (baja, media y alta).

Los adolescentes que muestran baja violencia filio-parental obtuvieron las puntuaciones más altas en cohesión, expresividad y comunicación abierta con la madre y con el padre; mientras que los adolescentes que muestran alta violencia filio-parental obtuvieron las puntuaciones más altas en conflicto, comunicación ofensiva con la madre, comunicación evitativa con la madre y comunicación ofensiva y comunicación evitativa con el padre, en comparación con los adolescentes que muestran moderada y baja violencia filio-parental.

En cuanto a la cohesión, los adolescentes que muestran moderada y alta violencia filio-parental muestran las puntuaciones más bajas, siendo en la moderada violencia donde se observa una puntuación más alta que en la alta violencia. Respecto de la expresividad y el conflicto, se observan resultados similares a la cohesión, siendo los adolescentes que

muestran baja violencia filio-parental los que perciben mayor expresividad, mientras que no se observan diferencias entre la moderada y la alta violencia; y, respecto del conflicto si se observan diferencias entre adolescentes de moderada y alta violencia filio-parental.

Respecto de la comunicación abierta tanto con la madre como con el padre, las puntuaciones más altas las encontramos en los adolescentes que muestran baja violencia filio-parental; siendo en la moderada y alta violencia donde la comunicación abierta se percibe menor.

Observamos que la comunicación ofensiva tanto con el padre como con la madre, se percibe más alta en los adolescentes de alta violencia filio-parental. De la misma manera sucede en la comunicación evitativa con el padre y con la madre.

Tabla 89. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables familiares objeto del estudio.*

Violencia filio-parental					
	Baja violencia filio-parental	Moderada violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Clima familiar					
Cohesión	1.84 (0.178) ^a	1.75 (0.235) ^b	1.64 (0.265) ^c	108.983 ***	0.083
Expresividad	1.59 (0.190) ^a	1.55 (0.209) ^b	1.53 (0.210) ^b	15.576 ***	0.013
Conflicto	1.27 (0.154) ^c	1.38 (0.188) ^b	1.52 (0.246) ^a	224.881 ***	0.158
Comunicación familiar					
Comunicación abierta Madre	3.96 (0.768) ^a	3.69 (0.793) ^b	3.52 (0.976) ^c	43.265 ***	0.035
Comunicación ofensiva Madre	1.61 (0.610) ^c	2.04 (0.746) ^b	2.48 (0.834) ^a	81.668 ***	0.133
Comunicación evitativa Madre	2.85 (0.666) ^b	3.03 (0.657) ^a	3.09 (0.828) ^a	20.096 ***	0.016
Comunicación abierta Padre	3.70 (0.788) ^a	3.33 (0.838) ^b	3.12 (0.968) ^c	71.666 ***	0.056
Comunicación ofensiva Padre	1.61 (0.598) ^c	1.99 (0.729) ^b	2.48 (0.879) ^a	168.795 ***	0.123
Comunicación evitativa Padre	2.93 (0.685) ^b	3.09 (0.651) ^a	3.15 (0.854) ^a	18.318 ***	0.015

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c,

Sexo y variables familiares

La comunicación abierta madre mostró diferencias significativas en función del sexo ($F_{1,2397}=11.71$; $p<.001$), siendo en este caso las chicas las presentan una mejor comunicación abierta con sus madres.

Tabla 90. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares objeto del estudio.*

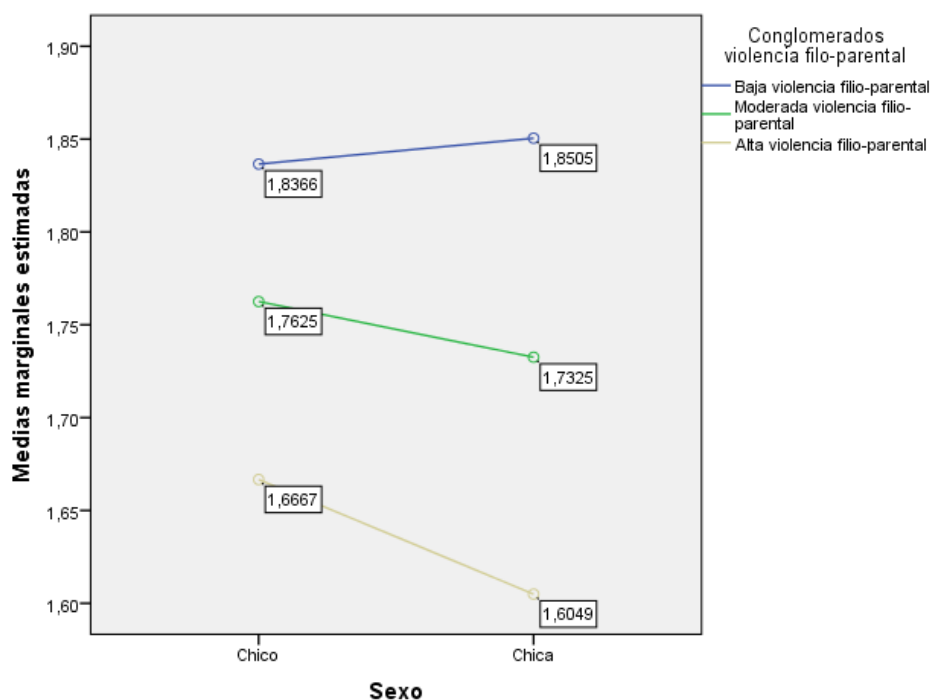
		Sexo			
		Chico	Chica	$F(1,2397)$	η^2
Comunicación familiar					
Comunicación	abierta	3.80 (0.816) ^b	3.92 (0.786) ^a	11.709 ***	0.005
Madre					

Nota. *** $p < .001$.

Conglomerados de violencia filio-parental y grupos de edad.

Se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo en cohesión, con los conglomerados de la violencia filio-parental en función del sexo ($F_{5,2393}=45.50$; $p<.001$). En la siguiente gráfica puede observarse cómo chicos y chicas perciben una mayor cohesión familiar en la baja violencia filio-parental. También se observa como las chicas perciben una menor cohesión familiar con respecto a los chicos tanto en los casos de moderada y alta violencia filio-parental.

Figura 39. *Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.*



3.2.3.- Modelo lineal general Violencia filio-parental y sexo. Variables escolares.

Análisis factorial Multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .87$; $p < .001$) y sexo ($\Lambda = .95$; $p < .001$). No se obtuvo un efecto de interacción al no ser significativo (ver tabla 1).

Tabla 91. *MANOVA factorial ($3^a \times 2^b$) para las distintas variables objeto del estudio.*

Fuente de variación				Variables objeto del estudio					
				Λ	F	g^l_{entre}	g^l_{error}	p	η^2
(A)	Conglomerados	Violencia	filio-parental ^a	0.869	24.748	14	4774	<.001 ***	0.068
(B)	Sexo ^b			0.954	16.404	7	2387	<.001 ***	0.046
A x B				0.99	1.684	14	4774	0.052	0.005

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Moderada violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, Mujer, b₂, Hombre.

*** $p < .001$.

Violencia filio-parental y variables escolares

Los resultados muestran que la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{2,2396}=59.36$; $p<.001$) es mayor en los adolescentes de contextos con baja o nula violencia filio-parental, siendo los adolescentes donde la violencia filio-parental es alta los que muestran una menor actitud positiva hacia la autoridad institucional. En cuanto a la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{2,2396}=30.80$; $p<.001$), son los adolescentes de la alta violencia filio-parental los que muestran una actitud más positiva hacia la transgresión de las normas sociales mientras que los adolescentes de baja o nula violencia son los que muestran una menor actitud positiva hacia la transgresión de las normas.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre reputación social tanto en autopercepción no conformista ($F_{2,2396}=120.58$; $p<.001$) como en el self ideal no conformista ($F_{2,2396}=57.48$; $p<.001$), son los adolescentes donde la violencia filio-parental es alta en los que se observan las puntuaciones más altas, siendo en la violencia filio-parental baja donde se dan las puntuaciones más bajas.

Los resultados mostraron en cuanto al clima escolar, que tanto la implicación ($F_{2,2396}=16.43$; $p<.001$), la afiliación ($F_{2,2396}=12.24$; $p<.001$) y la ayuda del profesor ($F_{2,2396}=21.61$; $p<.001$) las puntuaciones más altas en los adolescentes, chicos y chicas, que proceden de escenarios donde la violencia filio-parental es baja. En el caso de los adolescentes que proceden de escenarios de alta o moderada violencia filio-parental, los resultados no muestran diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del clima escolar, ni en implicación, ni afiliación, ni en ayuda con el profesor.

Tabla 92. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables escolares objeto del estudio.*

	Violencia filio-parental				
	Baja violencia filio-parental	Media violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Actitud hacia la autoridad					
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2.62 (0.593) ^a	2.40 (0.548) ^b	2.23 (0.562) ^c	59.362 ***	0.047
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.54 (0.569) ^c	1.70 (0.627) ^b	1.84 (0.661) ^a	30.806 ***	0.025
Reputación social					
Autopercepción no conformista	1.30 (0.333) ^c	1.47 (0.419) ^b	1.74 (0.621) ^a	120.578 ***	0.091
Self ideal no conformista	1.17 (0.250) ^c	1.25 (0.311) ^b	1.41 (0.475) ^a	57.483 ***	0.046
Clima escolar					
Implicación	1.47 (0.210) ^a	1.43 (0.194) ^b	1.41 (0.189) ^b	16.427 ***	0.014
Afiliación	1.73 (0.171) ^a	1.70 (0.176) ^b	1.67 (0.167) ^b	12.236 ***	0.01
Ayuda del profesor	1.62 (0.215) ^a	1.57 (0.221) ^b	1.52 (0.235) ^b	21.615 ***	0.018

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c,

Sexo y variables escolares

La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{1,2397}=66.50$; $p<.001$), la autopercepción no conformista ($F_{1,2397}=111.21$; $p<.001$) y el self ideal no conformista ($F_{1,2397}=57.62$; $p<.001$) mostraron diferencias significativas en función del sexo, correspondiendo a los hombres las puntuaciones más altas en esa variable.

Tabla 93. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables escolares objeto del estudio.*

Sexo				
	Chico	Chica	$F(1,2397)$	η^2
Actitud hacia la autoridad				
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.70 (0.634)	1.50 (0.545)	66.500 ***	0.027
Reputación social				
Autopercepción no conformista	1.46 (0.442)	1.29 (0.333)	111.211 ***	0.044
Self ideal no conformista	1.25 (0.338)	1.16 (0.231)	57.625 ***	0.023

Nota. *** $p < .001$.

3.2.4.- Modelo lineal general Violencia filio-parental y edad. Variables individuales.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .90$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .98$; $p < .001$). No se obtuvo un efecto de interacción al no ser significativo (ver Tabla 1).

Tabla 94. MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	P	η^2
(A) Conglomerados Violencia filio-parental ^a	0.904	12.255	20	4762	<.001 ***	0.049
(B) Grupos de Edad ^b	0.979	2500	20	4762	<.001 ***	0.01
A x B	0.983	1.016	40	9030.329	0.442	0.004

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Media violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Violencia filio-parental y variables individuales

Como ya se comentó anteriormente, los adolescentes que muestran o expresan una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor empatía emocional ($F_{2,2396}=7.69$; $p<.001$). En cuanto a las dos dimensiones de la escala de soledad: soledad emocional ($F_{2,2396}=39.28$; $p<.001$) y evaluación subjetiva de la red social ($F_{2,2396}=8.54$; $p<.001$). Los resultados muestran diferencias significativas entre los adolescentes que muestran una menor o nula violencia en la familia y los que muestran una media y alta violencia en la familia, siendo los adolescentes que expresan una media y alta violencia en la familia los que muestran una mayor soledad emocional y los adolescentes de la baja violencia los que perciben una menor soledad emocional. Los adolescentes que muestran o expresan una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor puntuación en evaluación subjetiva de la red social que los que expresan media y alta violencia filio-parental.

En cuanto a los adolescentes que muestran una menor o nula violencia en la familia son los que tienen una mayor satisfacción con la vida ($F_{2,2396}=55.36$; $p<.001$), de manera similar a la empatía emocional ya comentada, siendo los adolescentes que proceden de familias con alta violencia filio-parental los que presentan la puntuación más baja.

En cuanto a la ideación suicida ($F_{2,2396}=46.91$; $p<.001$), sintomatología depresiva ($F_{2,2396}=70.51$; $p<.001$), estrés percibido ($F_{2,2396}=55.05$; $p<.001$) y malestar psicológico ($F_{2,2396}=118.93$; $p<.001$) las puntuaciones más altas se observaron en los adolescentes que

muestran una mayor violencia en la familia en comparación con los adolescentes que expresan una violencia filio-parental media y baja, siendo los adolescentes que muestran una violencia filio-parental media los que tienen una mayor puntuación en ideación suicida.

Respecto de la dificultad para identificar y expresar emociones (alexitimia) ($F_{2,2396}=81.39$; $p<.001$), se ha observado que los adolescentes de alta violencia filio-parental presentan las puntuaciones más altas en comparación con los de baja y media violencia.

Tabla 95. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables individuales objeto del estudio.*

	Violencia filio-parental				
	Baja violencia filio-parental	Media violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Empatía					
Empatía emocional	3.31 (0.405) ^a	3.26 (0.388) ^b	3.20 (0.430) ^b	7.686 ***	0.006
Soledad					
Soledad emocional	1.82 (0.457) ^b	1.97 (0.468) ^a	2.05 (0.529) ^a	39.285 ***	0.032
Evaluación subjetiva de la red social	3.20 (0.480) ^a	3.11 (0.489) ^b	3.14 (0.549)	8.538 ***	0.007
Satisfacción con la vida	3.41 (0.709) ^a	3.15 (0.756) ^b	2.89 (0.904) ^c	55.357 ***	0.044
Ideación Suicida	1.26 (0.383) ^c	1.36 (0.461) ^b	1.58 (0.641) ^a	46.906 ***	0.038
Sintomatología depresiva	1.95 (0.567) ^c	2.18 (0.572) ^b	2.40 (0.646) ^a	70.514 ***	0.056
Estrés percibido	2.06 (0.559) ^c	2.26 (0.568) ^b	2.47 (0.611) ^a	55.051 ***	0.044
Malestar psicológico	2.25 (0.645) ^c	2.60 (0.683) ^b	2.94 (0.781) ^a	118.932 ***	0.09
Alexitimia					
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.47 (1.001) ^c	2.89 (1.081) ^b	3.42 (1.286) ^a	81.390 ***	0.064

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c,

Grupos de edad y variables individuales

La empatía cognitiva mostró diferencias significativas en función de los grupos de edad ($F_{2,2396}=4.43$; $p<.05$), correspondiéndose las puntuaciones más altas y siendo similares las de los chicos y chicas de 15 a 16 años y de 17 a 18 años. Por otro lado, la ideación suicida ($F_{2,2396}=4.50$; $p<.05$), la sintomatología depresiva ($F_{2,2396}=29.43$; $p<.001$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($F_{2,2396}=18.05$; $p<.001$), mostraron también diferencias significativas por grupos de edad, siendo las puntuaciones más altas, en este caso, en los chicos y chicas de 15 a 16 años.

Tabla 96. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables individuales objeto del estudio.*

	Edad			F(2,2396)	η^2
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años		
Empatía					
Empatía cognitiva	3.97 (0.555) ^b	4.04 (0.531) ^a	4.04 (0.493)	4.426 *	0.004
Ideación Suicida	1.28 (0.439) ^b	1.34 (0.467) ^a	1.30 (0.349)	4.498 *	0.004
Sintomatología depresiva	1.95 (0.580) ^b	2.10 (0.603) ^a	2.16 (0.554) ^a	29.435 ***	0.024
Alexitimia					
Dificultad para Identificar y Expresar Emociones	2.52 (1.108) ^b	2.81 (1.052) ^a	2.68 (1.000) ^a	18.052 ***	0.015

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$
a>b.

3.2.5.- Modelo lineal general Violencia filo-parental y edad. Variables familiares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .80$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .97$; $p < .001$). Se obtuvo un efecto de interacción significativo ($\Lambda = .97$; $p < .01$) (Ver tabla 1).

Tabla 97. *MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.*

Fuente de variación		Variables objeto del estudio				
		Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	P
(A)	Conglomerados Violencia filio-parental ^a	0.798	31.659	18	4764	<.001 ***
(B)	Grupos de Edad ^b	0.974	3.503	18	4764	<.001 ***
A x B		0.973	1.797	36	8928.194	<.01 **

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Media violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Violencia filio-parental y variables familiares

Como se comentó anteriormente, los resultados mostraron diferencias significativas en las nueve dimensiones del funcionamiento en la familia (cohesión ($F_{2,2396}=108.98$; $p<.001$), expresividad ($F_{2,2396}=15.58$; $p<.001$), conflicto ($F_{2,2396}=224.88$; $p<.001$) y comunicación familiar abierta madre ($F_{2,2396}=43.26$; $p<.001$), ofensiva madre ($F_{2,2396}=81.67$; $p<.001$) y evitativa madre ($F_{2,2396}=20.10$; $p<.001$) y comunicación familiar abierta padre ($F_{2,2396}=71.67$; $p<.001$), ofensiva padre ($F_{2,2396}=168.79$; $p<.001$) y evitativa padre ($F_{2,2396}=18.32$; $p<.001$)) y los tres tipos de violencia filio-parental (baja, media y alta).

Los adolescentes que muestran baja violencia filio-parental obtuvieron las puntuaciones más altas en cohesión, expresividad y comunicación abierta con la madre y con el padre; mientras que los adolescentes que muestran alta violencia filio-parental obtuvieron las puntuaciones más altas en conflicto, comunicación ofensiva con la madre, comunicación evitativa con la madre y comunicación ofensiva y comunicación evitativa con el padre, en comparación con los adolescentes que muestran moderada y baja violencia filio-parental.

En cuanto a la cohesión, los adolescentes que muestran moderada y alta violencia filio-parental muestran las puntuaciones más bajas, siendo en la moderada violencia donde se observa una puntuación más alta que en la alta violencia. Respecto de la expresividad y el conflicto, se observan resultados similares a la cohesión, siendo los adolescentes que muestran baja violencia filio-parental los que perciben mayor expresividad, mientras que no se observan diferencias entre la moderada y la alta violencia; y, respecto del conflicto si se observan diferencias entre adolescentes de moderada y alta violencia filio-parental.

Respecto de la comunicación abierta tanto con la madre como con el padre, las puntuaciones más altas las encontramos en los adolescentes que muestran baja violencia filio-parental; siendo en la moderada y alta violencia donde la comunicación abierta se percibe menor.

Observamos que la comunicación ofensiva tanto con el padre como con la madre, se percibe más alta en los adolescentes de alta violencia filio-parental. De la misma manera sucede en la comunicación evitativa con el padre y con la madre.

Tabla 98. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables familiares objeto del estudio.*

Violencia filio-parental					
	Baja violencia filio-parental	Moderada violencia filio-parental	Alta violencia filio-parental	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Clima familiar					
Cohesión	1.84 (0.178) ^a	1.75 (0.235) ^b	1.64 (0.265) ^c	108.983 ***	0.083
Expresividad	1.59 (0.190) ^a	1.55 (0.209) ^b	1.53 (0.210) ^b	15.576 ***	0.013
Conflicto	1.27 (0.154) ^c	1.38 (0.188) ^b	1.52 (0.246) ^a	224.881 ***	0.158
Comunicación familiar					
Comunicación abierta Madre	3.96 (0.768) ^a	3.69 (0.793) ^b	3.52 (0.976) ^c	43.265 ***	0.035
Comunicación ofensiva Madre	1.61 (0.610) ^c	2.04 (0.746) ^b	2.48 (0.834) ^a	81.668 ***	0.133
Comunicación evitativa Madre	2.85 (0.666) ^b	3.03 (0.657) ^a	3.09 (0.828) ^a	20.096 ***	0.016
Comunicación abierta Padre	3.70 (0.788) ^a	3.33 (0.838) ^b	3.12 (0.968) ^c	71.666 ***	0.056
Comunicación ofensiva Padre	1.61 (0.598) ^c	1.99 (0.729) ^b	2.48 (0.879) ^a	168.795 ***	0.123
Comunicación evitativa Padre	2.93 (0.685) ^b	3.09 (0.651) ^a	3.15 (0.854) ^a	18.318 ***	0.015

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c,

Grupos de edad y las variables familiares

Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes de 12 a 14 años, muestran una expresividad más baja que la de los adolescentes de 15 a 18 años ($F_{2,2396}=3.70$; $p<.05$). En cuanto al conflicto ($F_{2,2396}=30.98$; $p<.001$), es mayor la percepción del conflicto que tienen los adolescentes de 15 a 18 años que los adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Con respecto a la comunicación familiar los resultados muestran que la comunicación ofensiva con el padre ($F_{2,2396}=21.60$; $p<.001$) y con la madre ($F_{2,2396}=21.85$; $p<.001$) es mayor entre los adolescentes de 15 a 16 años, seguidos de los de 17 a 18 años, que entre los que tienen edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

Tabla 99. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.*

Edad					
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años	F(2,2396)	η^2
Clima familiar					
Expresividad	1.57 (0.191) ^b	1.58 (0.205)	1.60 (0.200) ^a	3.700 *	0.003
Conflicto	1.28 (0.176) ^b	1.34 (0.193) ^a	1.35 (0.187) ^a	30.984 ***	0.025
Comunicación familiar					
Comunicación ofensiva Madre	1.68 (0.702) ^b	1.89 (0.734) ^a	1.84 (0.678) ^a	21.853 ***	0.018
Comunicación ofensiva Padre	1.67 (0.674) ^b	1.88 (0.743) ^a	1.81 (0.660) ^a	21.596 ***	0.018

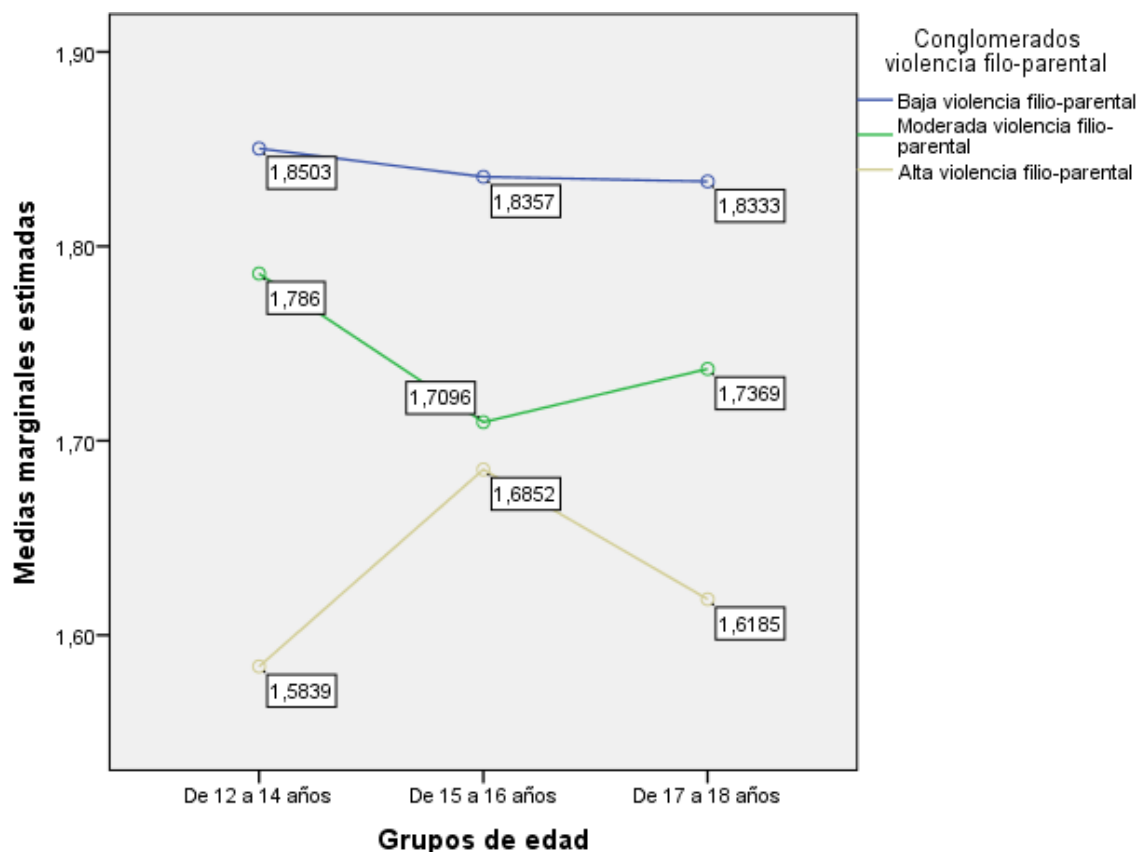
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b.

Conglomerados de violencia filio-parental y grupos de edad

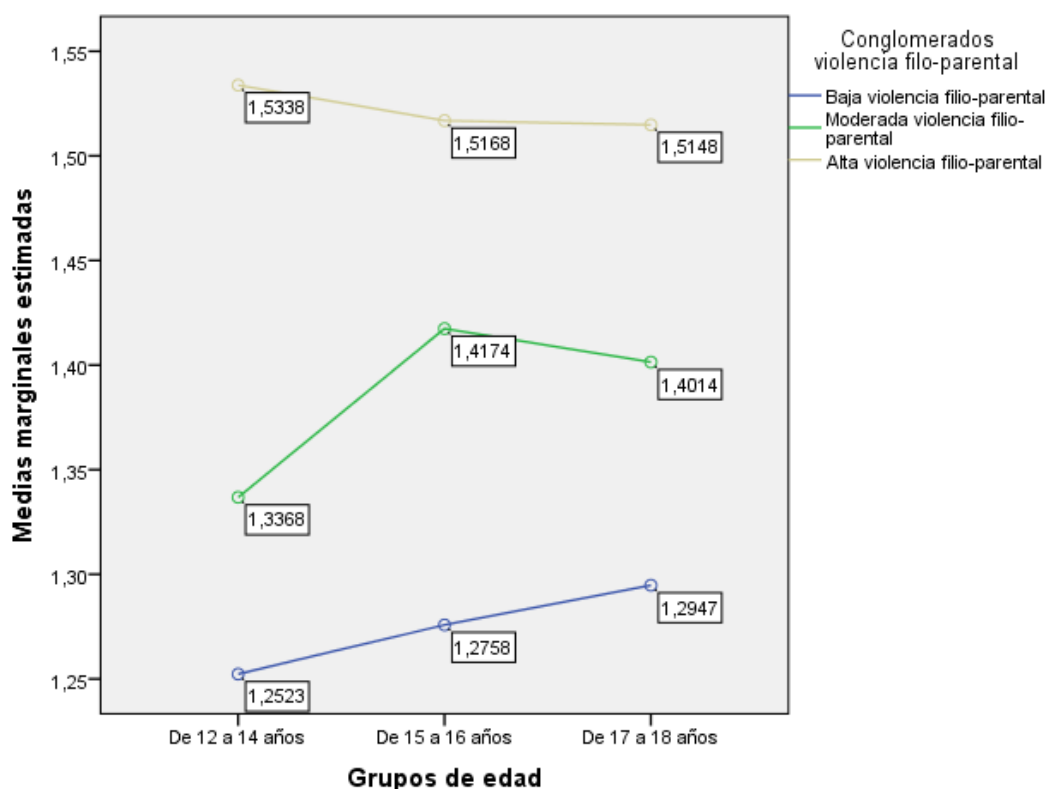
Se obtuvieron tres efectos de interacción estadísticamente significativos en cohesión ($F_{8,2390}=31.14$; $p<.001$), conflicto ($F_{8,2390}=63.02$; $p<.001$) y comunicación ofensiva madre ($F_{8,2390}=50.81$; $p<.001$). En la siguiente gráfica se observa que la percepción de cohesión familiar apenas difiere por grupos de edad en los contextos de baja violencia filio-parental, y siempre se obtienen resultados más altos en cohesión familiar que en cualquiera de los grupos de edad de moderada y alta violencia filio-parental. En los contextos de moderada violencia filio-parental las puntuaciones más bajas en cohesión las obtienen los adolescentes de 15 a 16 años. Respecto de la alta violencia filio-parental son los chicos y chicas de 12 a 14 años los que tienen una percepción menor de cohesión familiar que aquellos de contextos de moderada y baja violencia filio-parental.

Figura 40. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Cohesión.



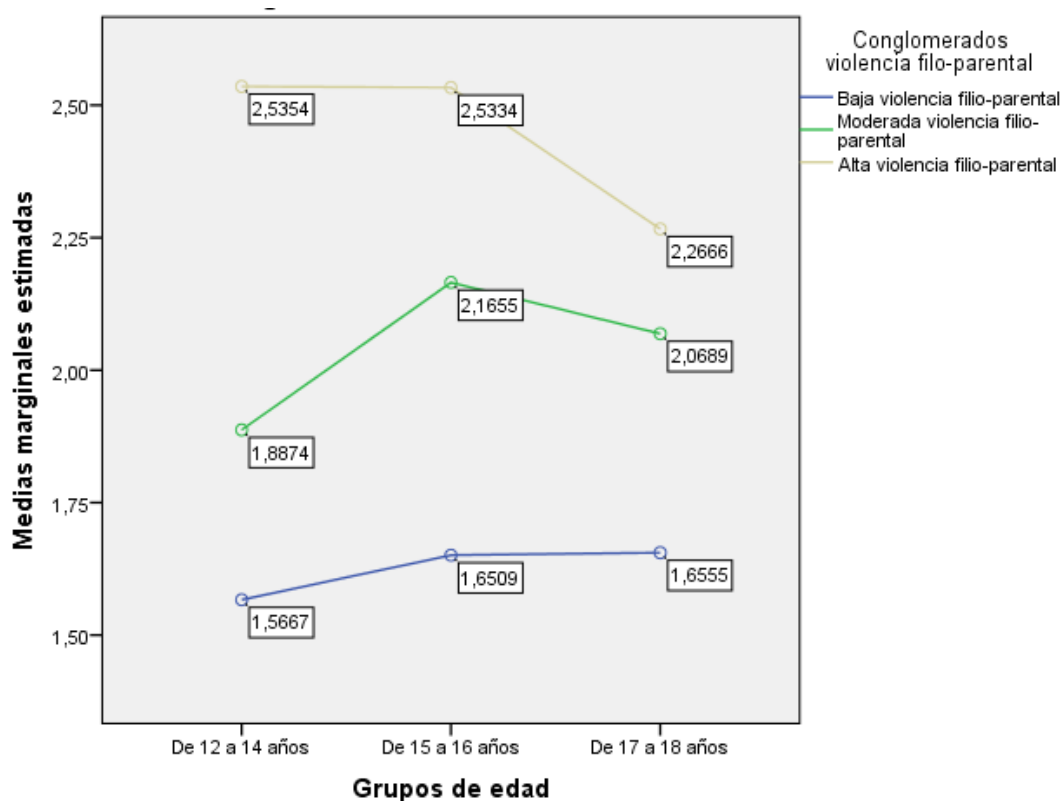
Con respecto al conflicto familiar, los adolescentes de contextos de alta violencia filio-parental sienten una mayor percepción del conflicto entre los 12 a 14 años, en comparación con los adolescentes de los 15 a 16 años y los de 17 a 18 años. Respecto de los contextos de baja violencia filio-parental los adolescentes de 12 a 14 años sienten una menor percepción del conflicto que los de edades comprendidas entre los 15 a 16 años y los de 17 a 18 años. En cuanto a los adolescentes de la moderada violencia filio-parental son los chicos y chicas entre los 15 a 16 años los que sienten una mayor percepción del conflicto, que perciben menos los adolescentes de 17 a 18 años y a su vez menor que los de 12 a 14 años.

Figura 41. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Conflicto.



Por último, en la gráfica siguiente (figura 42) se observa con respecto a la comunicación familiar que en los contextos de alta violencia filio-parental la comunicación ofensiva hacia la madre es mayor en los adolescentes de 12 a 14 años, seguidos de los de 15-16. Sin embargo, en contextos familiares de moderada violencia filio-parental son los menores de 12 a 14 años los que presentan puntuaciones más bajas de comunicación ofensiva hacia la madre.

Figura 42. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Comunicación ofensiva Madre.



3.2.6.- Modelo lineal general Violencia filio-parental y edad. Variables escolares.

Análisis factorial multivariado

El MANOVA factorial mostró diferencias significativas en los efectos principales de violencia filio-parental ($\Lambda = .91$; $p < .001$) y grupos de edad ($\Lambda = .97$; $p < .001$). Se obtuvo un efecto de interacción significativo ($\Lambda = .98$; $p < .05$) (Ver tabla 1).

Tabla 100. MANOVA factorial ($3^a \times 3^b$) para las distintas variables objeto del estudio.

Fuente de variación		Variables objeto del estudio				
		Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	P
(A) Conglomerados Violencia filio-parental ^a		0.911	16.244	14	4768	<.001 ***
(B) Grupos de Edad ^b		0.97	5.187	14	4768	<.001 ***
A x B		0.981	2.387	28	8597.056	<.05 *

a₁, Baja violencia filio-parental, a₂, Media violencia filio-parental, a₃, Alta violencia filio-parental; b₁, De 12 a 14 años, b₂, De 15 a 16 años, b₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Violencia filio-parental y variables escolares

Como se comentó anteriormente, los resultados muestran que la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{2,2396}=59.36$; $p<.001$) es mayor en los adolescentes de contextos con baja o nula violencia filio-parental, siendo los adolescentes donde la violencia filio-parental es alta los que muestran una menor actitud positiva hacia la autoridad institucional. En cuanto a la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{2,2396}=30.80$; $p<.001$), son los adolescentes de la alta violencia filio-parental los que muestran una actitud más positiva hacia la transgresión de las normas sociales mientras que los adolescentes de baja o nula violencia son los que muestran una menor actitud positiva hacia la transgresión de las normas.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre reputación social tanto en autopercepción no conformista ($F_{2,2396}=120.58$; $p<.001$) como en el self ideal no conformista ($F_{2,2396}=57.48$; $p<.001$), son los adolescentes donde la violencia filio-parental es alta en los que se observan las puntuaciones más altas, siendo en la violencia filio-parental baja donde se dan las puntuaciones más bajas.

Los resultados mostraron en cuanto al clima escolar, que tanto la implicación ($F_{2,2396}=16.43$; $p<.001$), la afiliación ($F_{2,2396}=12.24$; $p<.001$) y la ayuda del profesor ($F_{2,2396}=21.61$; $p<.001$) las puntuaciones más altas en los adolescentes, chicos y chicas, que proceden de escenarios donde la violencia filio-parental es baja. En el caso de los adolescentes que proceden de escenarios de alta o moderada violencia filio-parental, los resultados no muestran diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del clima escolar, ni en implicación, ni en afiliación, ni en ayuda con el profesor.

Tabla 101. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los conglomerados de violencia filio-parental y las variables escolares objeto del estudio.*

	Violencia filo-parental				
	Baja violencia filo-parental	Media violencia filo-parental	Alta violencia filo-parental	<i>F</i> (2,2396)	η^2
Actitud hacia la autoridad					
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2.62 (0.593) ^a	2.40 (0.548) ^b	2.23 (0.562) ^c	59.362 ***	0.047
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.54 (0.569) ^c	1.70 (0.627) ^b	1.84 (0.661) ^a	30.806 ***	0.025
Reputación social					
Autopercepción no conformista	1.30 (0.333) ^c	1.47 (0.419) ^b	1.74 (0.621) ^a	120.578 ***	0.091
Self ideal no conformista	1.17 (0.250) ^c	1.25 (0.311) ^b	1.41 (0.475) ^a	57.483 ***	0.046
Clima escolar					
Implicación	1.47 (0.210) ^a	1.43 (0.194) ^b	1.41 (0.189) ^b	16.427 ***	0.014
Afiliación	1.73 (0.171) ^a	1.70 (0.176) ^b	1.67 (0.167) ^b	12.236 ***	0.01
Avuda del profesor	1.62 (0.215) ^a	1.57 (0.221) ^b	1.52 (0.235) ^b	21.615 ***	0.018

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c.

Grupos de edad y variables familiares

Los resultados muestran que la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{2,2396}=61.72$; $p<.001$) es mucho mayor en los chicos y chicas de 12 a 14 años que en los de 15 a 16 años y que en los de 17 a 18 años, cuando la violencia filio-parental es baja. En cuanto a los chicos y chicas de 15 a 16 años, son estos los que expresan una mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($F_{2,2396}=5.25$; $p<.01$) que el resto de los adolescentes de 15 a 16 años y los de 17 a 18 años.

En cuanto a las dos dimensiones de la reputación social no conformista, se observa que los chicos y chicas de entre 17 y 18 años muestran una autopercepción no conformista ($F_{2,2396}=19.65$; $p<.001$) mayor que los grupos de edades comprendidas entre los 12 y 14 años y los de 15 y 16 años. Respecto del self ideal no conformista ($F_{2,2396}=12.51$; $p<.001$), los chicos y chicas de 15 a 16 años son los que obtienen las puntuaciones más altas que los adolescentes de los grupos de edad comprendidos entre los 12 y 14 años y los de 17 a 18 años.

Además los resultados de las dos dimensiones de clima escolar, implicación ($F_{2,2396}=10.47$; $p<.001$) y ayuda del profesor ($F_{2,2396}=4.58$; $p<.05$), muestran que los chicos y chicas de 17 a 18 años, muestran una implicación y ayuda del profesor mayor que los chicos y chicas de 12 a 14 años y los de 15 a 16 años, siendo iguales los resultados de implicación en los grupos de edad de los chicos y chicas de 12 a 14 años y de los de 15 a 16 años.

Tabla 102. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las variables familiares objeto del estudio.*

		Edad			F(2,2396)	η^2
		De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años		
Actitud hacia la autoridad						
Actitud	positiva hacia la autoridad institucional	2.67 (0.629) ^a	2.44 (0.539) ^b	2.37 (0.509) ^b	61.718 ***	0.049
Actitud	positiva hacia la transgresión de normas sociales	1.58 (0.604) ^b	1.65 (0.616) ^a	1.56 (0.549) ^b	5.255 **	0.004
Reputación social no conformista						
Autopercepción no conformista		1.32 (0.344) ^b	1.42 (0.441) ^a	1.43 (0.439) ^a	19.649 ***	0.016
Self ideal no conformista		1.18 (0.273) ^b	1.24 (0.321) ^a	1.21 (0.281)	12.514 ***	0.01
Clima escolar						
Implicación		1.45 (0.203) ^b	1.45 (0.206) ^b	1.50 (0.208) ^a	10.470 ***	0.009
Ayuda del profesor		1.60 (0.220)	1.58 (0.218) ^b	1.62 (0.221) ^a	4.579 *	0.004

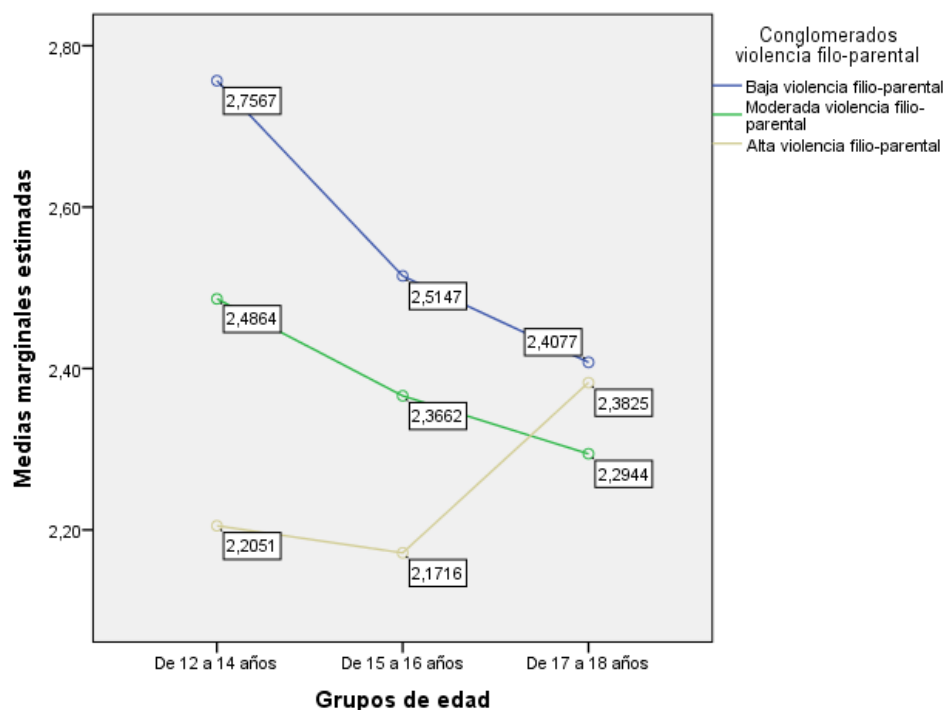
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b.

Conglomerados de violencia filio-parental y grupos de edad

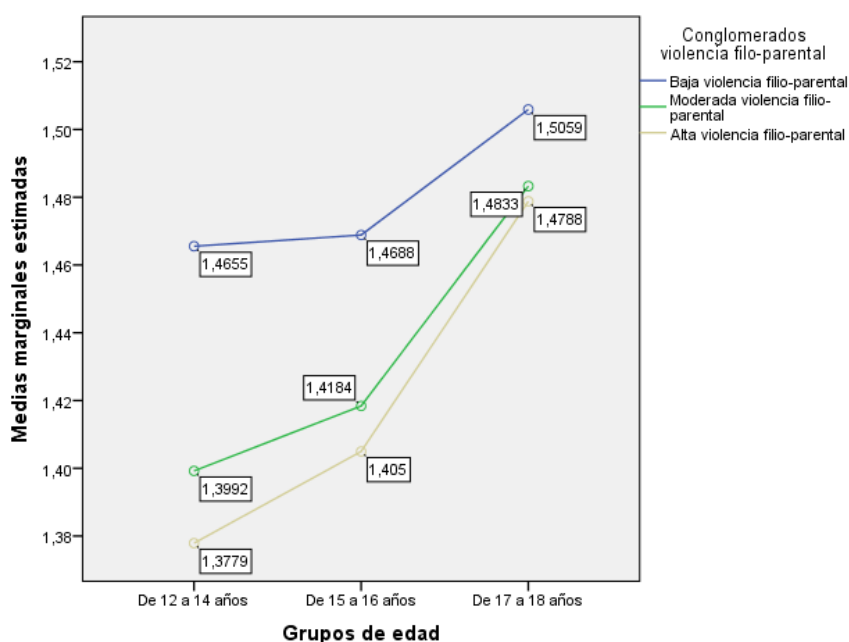
Se obtuvieron tres efectos de interacción estadísticamente significativos en actitud positiva hacia la autoridad institucional ($F_{8,2390}=30.21$; $p<.001$), conflicto ($F_{8,2390}=7.89$; $p<.001$) y afiliación ($F_{8,2390}=4.18$; $p<.001$). En la siguiente gráfica opuede observarse que la actitud positiva hacia la autoridad institucional es mayor en los chicos y chicas de edades de 12 a 14 años en contextos de de baja y moderada violencia filio-parental, observándose una disminución de las puntuaciones medias en ambos contextos a medida que aumenta la edad de los adolescentes. Es muy interesante destacar las puntuaciones del grupo de 17 a 18 años en alta violencia filio-parental puesto que presentan valores parecidos a su mismo grupo de edad en los casos de baja o nula violencia filio-parental.

Figura 43. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Actitud positiva hacia la autoridad institucional.



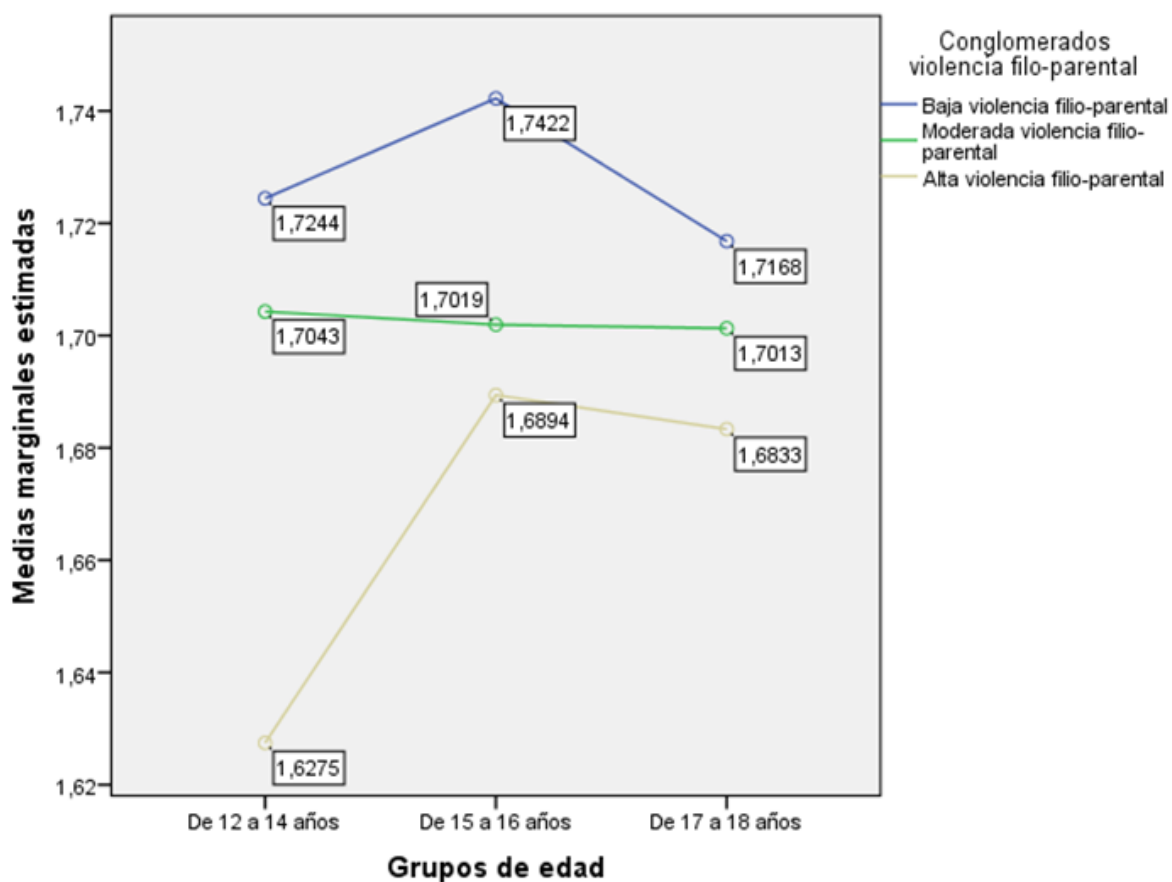
En la gráfica siguiente observamos que la implicación en la escuela de los adolescentes de contextos de moderada y alta violencia filio-parental es mucho menor en los adolescentes de 12 a 14 años que en los de 15 a 16 años. Respecto de los adolescentes de 17 a 18 años es muy similar la implicación tanto en la alta como en la moderada violencia filio-parental.

Figura 44. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Implicación.



Por último, y con respecto al sentimiento de afiliación, en los contextos de baja violencia filio-parental las puntuaciones son muy similar en los chicos y chicas de 12 a 14 años y en los de 17 y 18 años y son a su vez inferiores a los de 15 y 16 años. Respecto de la violencia filio-parental moderada se observa que no hay diferencias en ninguno de los grupos de edad. En el caso de la violencia filio-parental alta se observa que el sentimiento de afiliación es muy inferior en los adolescentes de edades comprendidas entre los 12 a 14 años que en los de 15 a 16 y los de 17 a 18 años donde la afiliación es muy similar.

Figura 45. Representación gráfica 17. *Medias marginales estimadas de Afiliación.*



3.3.- Resultados de los MANOVAS y ANOVAS de violencia filio-parental con estilos de socialización parental, sexo y edad.

Se presentan, a continuación, los resultados de los MANOVAS y ANOVAS en los que se incluyen como variables dependientes las distintas dimensiones de violencia filio-parental, y como factores fijos, los estilos de socialización parental, el sexo y la edad.

Como se aprecia en la tabla 1, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo en el caso de los estilos de socialización parental ($\Lambda = .96$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con la edad ($\Lambda = .96$; $p < .001$) y el sexo ($\Lambda = .99$; $p < .01$). Debe destacarse además la interacción observada entre estilos de socialización y los grupos de edad ($\Lambda = .98$; $p < .01$)

Tabla 103. *MANOVA factorial ($4^a \times 2^b \times 3^c$) para las distintas variables objeto del estudio.*

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl_{entre}	Gl_{error}	P	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.965	7.017	12	6276.014	<.001 ***	0.012
(B) Sexo ^b	0.992	4.836	4	2372	<.01 **	0.008
(C) Grupos de Edad ^c	0.961	11.938	8	4744	<.001 ***	0.02
A x B	0.994	1.139	12	6276.014	0.323	0.002
A x C	0.98	2.008	24	8.276.129	<.01 **	0.005
B x C	0.997	0.812	8	4744	0.592	0.001
A x B x C	0.991	0.886	24	8276.129	0.623	0.002

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Hombre, b₂, Mujer.; c₁, De 12 a 14 años, c₂, De 15 a 16 años, c₃, De 17 a 18 años.

*** $p < .001$; ** $p < .01$.

Estilos de socialización parental

En la tabla 2 se puede apreciar el sentido de las diferencias encontradas en los efectos entre socialización parental y los diferentes tipos de violencia filio-parental. En primer lugar, indicar que no se ha observado relación significativa entre la violencia física hacia el padre y los distintos estilos de socialización.

Sin embargo, se ha obtenido una relación significativa entre la violencia física hacia la madre ($F_{3,2395}=7.88$; $p<.001$), la violencia verbal hacia la madre ($F_{3,2395}=36.24$; $p<.001$), y la violencia verbal hacia el padre ($F_{3,2395}=23.78$; $p<.001$), y los estilos de socialización. Los valores más altos en los tipos de violencia comentados corresponden a los adolescentes que provienen de contextos con estilos de socialización parental autoritarios, seguidos de

aquellos con estilo parental negligente. Los valores más bajos en todos los tipos de violencia corresponden a los contextos familiares con estilos indulgentes.

Tabla 104. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las dimensiones de violencia filio-parental.*

		Estilo Parental					
		Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	$F(3,2395)$	η^2
Violencia filio-parental							
Violencia Madre	física	0.040 (0.183)	0.010 (0.051) ^b	0.071 (0.212) ^a	0.050 (0.251) ^a	7.879 ***	0.01
Violencia Madre	verbal	0.850 (0.752) ^c	0.635 (0.612) ^d	1.096 (0.748) ^a	0.976 (0.760) ^b	36.243 ***	0.043
Violencia física Padre		0.030 (0.169)	0.015 (0.108)	0.038 (0.132)	0.040 (0.238)	2.137	0.003
Violencia Padre	verbal	0.637 (0.661) ^b	0.499 (0.537) ^c	0.838 (0.721) ^a	0.716 (0.642) ^b	23.780 ***	0.029

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b>c>d,

Sexo

Respecto al sexo de los sujetos, en la tabla 3 se observa que las chicas presentan una media más alta que los chicos en violencia verbal hacia la madre ($F_{1,2397}=12.65$; $p<.001$) y el padre ($F_{1,2397}=7.99$; $p<.01$). En cambio, son los chicos los que muestran unas puntuaciones más altas en violencia física hacia el padre ($F_{1,2397}=6.12$; $p<.05$). A diferencia de lo que observamos anteriormente con los estilos de socialización, en este caso sí se aprecia un efecto significativo, aunque débil, entre sexo y violencia física hacia el padre. Por otro lado, no se aprecia ningún efecto significativo en el caso de la violencia física hacia la madre. En resumen, las puntuaciones más altas en ambos sexos se observan en las dimensiones de violencia verbal (padre y madre).

Tabla 105. *Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las dimensiones de violencia filio-parental.*

Sexo				
	Chico	Chica	$F(1,2397)$	η^2
Violencia filio-parental				
Violencia física Madre	0.051 (0.199)	0.037 (0.197)	3.022	0.001
Violencia verbal Madre	0.846 (0.728)	0.954 (0.758)	12.650 ***	0.005
Violencia física Padre	0.041 (0.197)	0.023 (0.156)	6.125 *	0.003
Violencia verbal Padre	0.641 (0.649)	0.716 (0.662)	7.995 **	0.003

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Edad

En la tabla 4 se puede apreciar el sentido de las diferencias encontradas en los efectos entre la edad de los sujetos y los diferentes tipos de violencia filio-parental. En primer lugar, indicar que no se ha observado ningún efecto directo significativo entre los grupos de edad y las dimensiones de violencia filio-parental física hacia el padre y hacia la madre. En el caso de la violencia verbal hacia el padre ($F_{2,2396}=22.97$; $p<.001$), las medias más altas se corresponden con los sujetos de 17 y 18 años. En el caso de la violencia verbal hacia la madre ($F_{2,2396}=42.94$; $p<.001$) son los chicos y chicas de 15 y 16 años los que muestran las mayores puntuaciones.

Tabla 106. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los grupos de edad y las dimensiones de violencia filio-parental.

	Edad				
	De 12 a 14 años	De 15 a 16 años	De 17 a 18 años	$F(2,2396)$	η^2
Violencia filio-parental					
Violencia física Madre	0.040 (0.210)	0.051 (0.196)	0.041 (0.171)	0.725	0.001
Violencia verbal Madre	0.755 (0.700) ^b	1.041 (0.789) ^a	1.016 (0.704) ^a	42.944 ***	0.035
Violencia física Padre	0.029 (0.188)	0.037 (0.177)	0.031 (0.150)	0.48	0.000
Violencia verbal Padre	0.584 (0.623) ^b	0.756 (0.693) ^a	0.777 (0.639) ^a	22.970 ***	0.019

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b,

Estilos de socialización parental y grupos de edad

Por otro lado, además de los efectos directos comentados anteriormente, nos parece de especial relevancia para ser incluido en este apartado el caso de los tres efectos de interacción estadísticamente significativos encontrados en violencia verbal madre ($F_{11,2387}=5.01$; $p<.001$), violencia física padre ($F_{11,2387}=2.09$; $p<.001$) y violencia verbal padre ($F_{11,2387}=4.72$; $p<.001$).

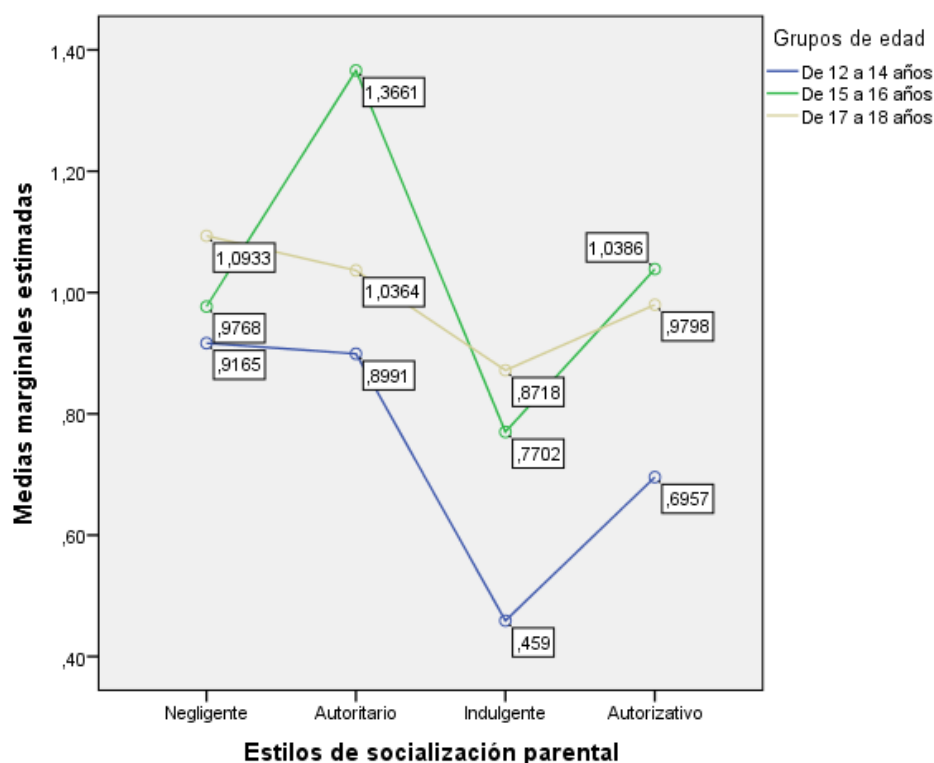
En primer lugar, indicar que los mayores niveles de violencia verbal hacia la madre se observaron en los adolescentes de 15 y 16 años procedentes de familias autoritarias. Por contra, las puntuaciones más bajas se registraron en los chicos y chicas de 12 a 14 años de familias con estilos indulgentes.

Hay que resaltar además las significativas diferencias encontradas entre ambas puntuaciones, entre los niveles de violencia verbal hacia la madre observados en los adolescentes de 15 y 16 años provenientes de familias autoritarias (puntuaciones más altas

del estudio) y los registrados en los sujetos de 12 a 14 años de entornos familiares indulgentes (puntuaciones más bajas). Además, estas diferencias también pueden observarse intragrupo, es decir, tanto en los adolescentes de 12 a 14 años como en el grupo de edad de 15 y 16 años, las diferencias entre sus niveles más altos en la variable y sus niveles más bajos son considerables. No ocurre así en los adolescentes de 17 y 18 años, en estas edades la distancia entre las puntuaciones en la variable para cada estilo son mucho menores, alcanzando niveles moderados si se comparan con las puntuaciones observadas en el resto de grupos de edad. Es importante señalar además que el estilo de socialización indulgente es el que obtiene los menores niveles de violencia verbal hacia la madre del conjunto de estilos analizados en todos los grupos de edad.

Por otra parte, también es interesante comentar que el estilo negligente es el que registra los niveles más altos en esta dimensión de la violencia filio-parental en los sujetos entre 12 a 14 años, y en los de 17 y 18 años. Debe señalarse a este respecto que en los adolescentes de familias autoritarias se observan puntuaciones similares aunque algo inferiores a las del estilo negligente en estas mismas edades (12-14 años, 17 y 18 años). Sin embargo, en los chicos y chicas de 15 y 16 años no es el estilo negligente sino es el estilo autoritario el que muestra las mayores puntuaciones en violencia verbal hacia la madre, y de manera significativamente superior a las observadas en el resto de estilos en este grupo de edad. Por último, indicar que en los adolescentes de 15 y 16 años el estilo que registra los niveles más altos de violencia verbal hacia la madre tras el autoritario es el estilo negligente.

Figura 45. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Violencia verbal Madre.

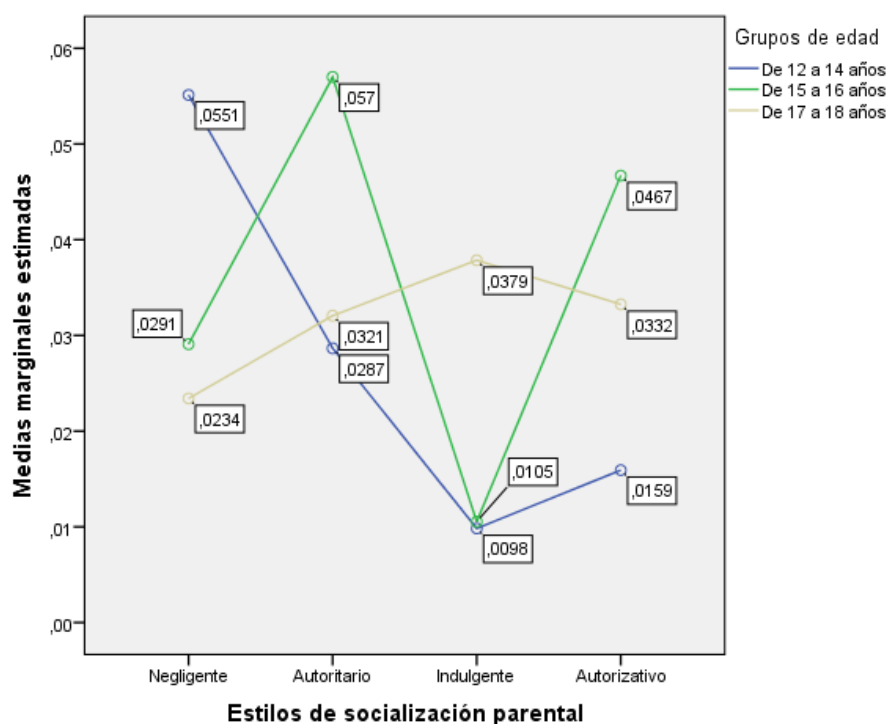


Respecto de la violencia física hacia el padre, los mayores niveles en esta variable se observan en los adolescentes procedentes de familias autoritarias de 15 y 16 años, y también en los chicos y chicas de 12 a 14 años de familias con estilos negligentes. Por otro lado, las puntuaciones más bajas se registran en los sujetos de edades entre 12 y 14 años y de 15 y 16 años, en ambos casos, provenientes de familias indulgentes.

De forma parecida a lo sucedido con los resultados obtenidos en violencia verbal hacia la madre, se observa una diferencia significativa entre los niveles más altos de violencia física hacia el padre y los más bajos en algunos grupos de edad. En otros términos, en los sujetos de edades entre 12 y 14 años, las puntuaciones más altas registradas en sujetos de familias negligentes muestran una diferencia significativa respecto a las puntuaciones más bajas, obtenidas por aquellos que proceden de familias con un estilo indulgente de socialización parental. También, se observan estas diferencias internas en los niveles observados de la variable en cada estilo en el grupo de 15 y 16 años, cuyas puntuaciones más altas (adolescentes de familias autoritaria y autorizativas) distan considerablemente de las más bajas (chicos y chicas de familias indulgentes). Finalmente, se observa que las puntuaciones obtenidas en violencia física hacia el padre en edades entre 17 y 18 años mantienen diferencias menos significativas entre estilos. Es importante destacar que, en este

grupo de edad, los adolescentes que muestran los niveles más altos de violencia física hacia el padre son los procedentes de familias indulgentes, a diferencia de lo que ocurría en el resto de edades en los que se observaron las mayores puntuaciones en sujetos de familias negligentes (12 - 14 años) y autoritarias (15 y 16 años). Por otro lado, las puntuaciones más bajas en el grupo de edad de 17 y 18 años se observaron en los chicos y chicas de familias con un estilo de socialización negligente.

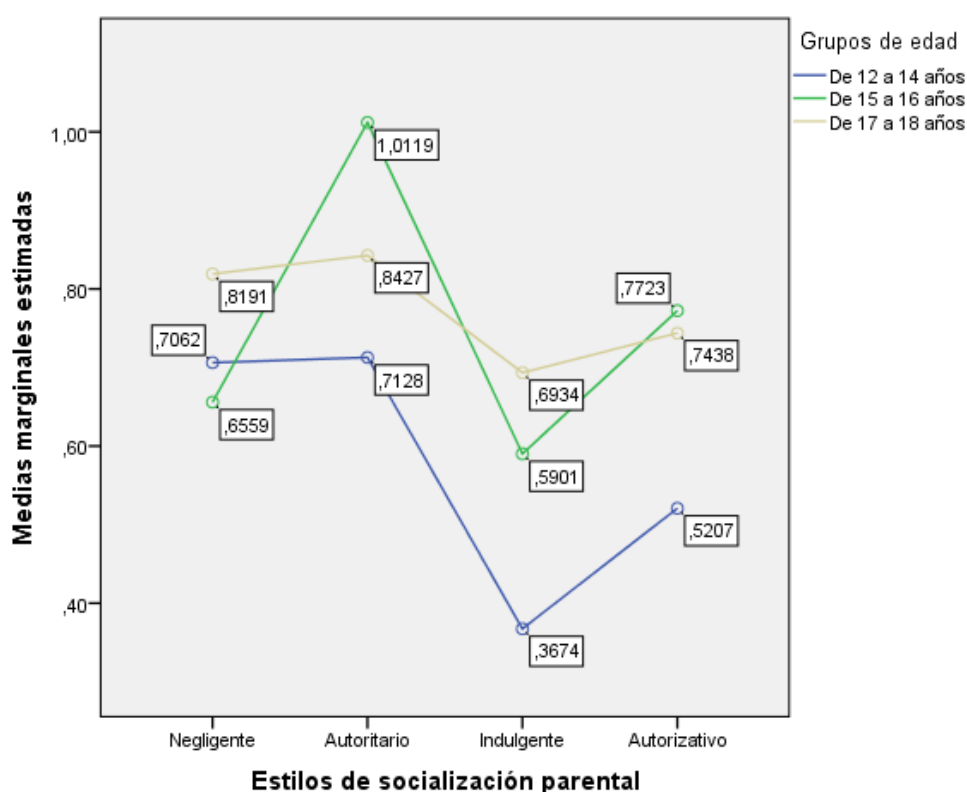
Figura 46. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Violencia física Padre.



Por último, atendiendo a la tercera de las interacciones encontradas, en el caso de la violencia verbal hacia el padre es importante resaltar que los resultados muestran similitudes con los obtenidos en violencia verbal hacia la madre. En este sentido, el estilo de socialización indulgente es el que obtiene los menores niveles de violencia verbal hacia la madre del conjunto de estilos analizados en todos los grupos de edad. Hay que destacar además que vuelven a observarse los mayores niveles de violencia verbal hacia el padre en los adolescentes de 15 y 16 años procedentes de familias autoritarias, y las menores puntuaciones en los chicos y chicas de 12 a 14 años de familias con estilos indulgentes. También, señalar que las diferencias entre las puntuaciones en la variable para cada estilo son mucho menores en el grupo de adolescentes de 17 y 18 años, que en el resto de grupos de edad.

También, es interesante comentar que en todos los grupos de edad el estilo autoritario es el que registra los niveles más altos en violencia verbal hacia el padre. Aún así, debe indicarse que las diferencias observadas en las puntuaciones obtenidas en adolescentes de familias autoritarias respecto de las de aquellos de familias negligentes, son mínimas. En este sentido, sólo en el caso de los sujetos de 15 y 16 años se observan diferencias significativas en los niveles de violencia verbal hacia el padre, dependiendo de si la familia del adolescente utiliza un estilo autoritario o negligente de socialización.

Figura 47. Representación gráfica Medias marginales estimadas de Violencia verbal Padre.



Tercera parte:
Discusión y conclusiones

1.- Discusión y conclusiones

En este estudio el objetivo general fue analizar las posibles relaciones entre los estilos de socialización parental, la violencia filio-parental y las variables psicosociales (individual, familiar y escolar), y en función del sexo y la edad de las y los adolescentes que participaron en la investigación. A continuación, se discuten las principales conclusiones del estudio en dos apartados fundamentales:

- El primero está relacionado con los estilos de socialización parental y las variables psicosociales del estudio;
- Y el segundo, hace referencia a la violencia filio-parental y las citadas variables.

1.1.- Estilos de socialización parental y variables del estudio (individual, familiar y escolar).

Respecto del análisis correlacional, es interesante observar que en la mayor parte de las variables consideradas se han obtenido correlaciones significativas con los estilos de socialización parental. Este aspecto, a nuestro juicio, es muy interesante, en la medida en que, además de la validez convergente en este caso de los estilos de socialización parental con el resto de las variables, también alude a la concreción o al rigor con los que se han obtenido las variables del estudio tanto individuales, familiares como escolares. Es interesante subrayar que todas las correlaciones, se encuentran, teóricamente, en la dirección esperada.

Creemos de interés también subrayar que las correlaciones entre la ideación suicida, la soledad y la satisfacción con la vida, como el estrés percibido y el malestar psicológico, que son variables por las que en este estudio hemos optado de una manera especial, tienen relaciones significativas con los estilos de socialización. Estas variables están íntimamente relacionadas entre sí, como ya hemos constatado en la matriz de correlaciones y a su vez son variables muy importantes en el ámbito de la violencia filio-parental, como se comentará en el siguiente apartado.

Estos resultados son, a nuestro juicio, muy sugerentes aunque obviamente requieren de más exploración, como vamos a ver posteriormente, puesto que estamos hablando de matrices de correlaciones y sabemos también que en este caso, la dirección de la correlación no es unidireccional sino bidireccional. No obstante, estos resultados sí que son consonantes con resultados que ya se han obtenido en otros estudios relacionados con los estilos de socialización parental, la violencia filio-parental y las variables psicosociales, a las que antes ya nos hemos referido y a las que vamos a seguir aludiendo en este apartados (Castañeda,

Garrido-Fenández y Lanzarote, 2011; Pereira y Bertino, 2009; Suárez, del Moral, Martínez y Musitu, 2015).

Respecto del resto de variables psicosociales contempladas en este estudio, se ha observado que las dimensiones que configuran esas variables, tanto en el ámbito individual, como en el familiar como en el escolar, también siguen la dirección teóricamente esperada, al igual que sucedía anteriormente. Queremos destacar específicamente las correlaciones con variables no muy tratadas en otros estudios excepto en los trabajos del grupo LISIS, como son la actitud hacia la autoridad institucional y la actitud hacia la transgresión de normas, que muestra relaciones importantes significativas, positiva y negativa respectivamente, con los estilos de socialización parental relacionados con mejores indicadores de ajuste adolescente como son el estilo autorizativo y el estilo indulgente; y negativa y positiva respectivamente, con los estilos autoritario e indulgente aunque no de forma tan nítida como lo observado con los estilos de socialización parentales.

Esto mismo también acontece con la autopercepción no conformista y el self público no conformista como dimensiones de la reputación social que tienen una correlación significativa y negativa con los estilos autorizativo e indulgente y positiva y significativa con estilos autoritarios y negligentes, por tanto, en la dirección teórica esperada. Estos resultados son novedosos en el campo de estudio que nos ocupa encontrándose algunas referencias en el estudio de la violencia escolar entre iguales acerca de la reputación social (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012) y de la actitud hacia la autoridad (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) que apuntan en la misma dirección que nuestros resultados, pero que no relacionan las dimensiones de la reputación social con los diferentes estilos de socialización parental, aunque sí con variables familiares como el clima familiar o la comunicación familiar. No se han encontrado estudios que exploren estas variables en el terreno de la violencia filio-parental.

En definitiva, esta matriz de correlaciones viene a corroborar la validez convergente de los estilos de socialización en todos y cada uno de los factores de las dimensiones contempladas en este estudio, lo cual es una garantía de calidad.

Análisis de conglomerados. Aunque no es probablemente el lugar adecuado, puesto que estamos en el apartado de discusión y conclusiones, sí creemos que es importante destacar el hecho de que los conglomerados que se han obtenido en este estudio nos han ayudado a discriminar de una manera más laxa o más restrictiva, según los casos, en cada grupo. Respecto de la manera más restrictiva, considerando los cuatro tipos de violencia,

hacia el padre y hacia la madre, y excluyendo la violencia económica, obtenemos tres grupos que parece que nos dan unos valores mucho más próximos a esa realidad que estamos estudiando y analizando.

De hecho el grupo de violencia filio-parentales de 147 en el caso del análisis descriptivo incluyendo el sexo, mientras que en la forma menos restrictiva donde no se incluye el sexo los grupos de conglomerados son dos y el grupo de violencia filio-parental es de 574, lo cual nos parece de acuerdo con el análisis gráfico que se hace posteriormente, que en el primer caso, la forma restrictiva se ajusta mejor al análisis de la realidad que estamos estudiando. Este aspecto creemos que es muy importante para que el lector o lectora pueda entender las distintas formas estadísticas a las que podemos llegar para la generación de los grupos de manera que se logre la máxima homogeneidad intragrupal y la máxima heterogeneidad intergrupala.

Esto nos remite a una autocrítica a la que podemos llegar cuando estudiamos estos fenómenos que tienen mucho que ver o que están íntimamente relacionados o están integrados dentro del gran apartado que llamaríamos problemas sociales. Además, consideramos que se trataría más de lograr una aproximación lo más rigurosa posible, que no una aproximación generosa, laxa o amplia, que sería entrar en ciertas alarmas sociales que sólo encuentran un sentido y una lógica en el plano estadístico, no tanto en el terreno social.

También hemos observado a través de las tablas de contingencia que las chicas son algo más violentas hacia sus progenitores que los chicos. Estas diferencias son significativas sobre todo cuando se considera tanto la violencia física como la violencia verbal, aunque en la violencia física son algo más violentos los chicos que las chicas. Este resultado también creemos que es muy interesante ya que tradicionalmente se venía considerando que los chicos siempre eran más violentos que las chicas en las distintas expresiones de violencia adolescente (escolar, de pareja, filio-parental, etc.), fundamentalmente cuando no se incorporaban en los análisis de la violencia sus distintas formas de expresión. Ha sido a partir del momento del análisis de las distintas formas de violencia cuando se han podido precisar con más rigor la frecuencia de los indicadores de violencia en chicos y en chicas, siendo tradicionalmente más frecuentes las formas verbales, emocionales e indirectas en chicas y aquellas más directas y físicas en chicos.

En este sentido la mayoría de las investigaciones de amplias muestras representativas de la población sugieren que no existen diferencias en cuanto al sexo de los y las jóvenes que agreden a los progenitores (Paulson y cols., 1990), no obstante cuando se trata de investigaciones clínicas los datos reflejan que son los chicos quienes tienen más

probabilidad de tomar parte en las agresiones a sus progenitores que las chicas (Agnew y Huguley, 1989). Las diferencias en cuanto al género se ponen de manifiesto en el tipo de violencia ejercida, siendo el abuso físico mayoritariamente perpetrado por los chicos mientras que el verbal y emocional es más frecuente por parte de las chicas (Bobic, 2004; Ibabe y Jaureguizar, 2011).

Aunque hay que interpretar con cautela los datos de nuestro estudio, podría apuntarse a que en la amplia muestra representativa poblacional participante las chicas agreden a sus progenitores por encima de los chicos. La mayor aceptación y tolerancia al uso de la violencia por parte de los chicos que tradicionalmente se ha venido manteniendo parece estar generalizándose al uso de la violencia en chicas (del Moral, 2013) en distintos contextos o, al menos, su uso parece estar menos condicionado por el género del agresor. Así lo apoyan datos referidos al aumento de la violencia femenina en casos de cyberbullying (Barlett y Coyne, 2014; Hinduja y Patchin, 2009; Kowalski y Limber, 2007), en violencia en parejas adolescentes (Hokoda, Martín del Campo y Ulloa, 2012; Windle y Mrug, 2009) o en otras expresiones conductuales disfuncionales como el abuso de teléfonos móviles (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009) o la adicción a los mismos (Pedrero, Rodríguez, Ruiz, 2012)

Socialización parental y variables individuales.

A continuación se han realizado los análisis correspondientes de la varianza, en primer lugar con los estilos de socialización y las variables individuales. Se ha observado que los estilos de socialización tienen un efecto directo en las dimensiones de la escala de soledad, en satisfacción con la vida, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido, malestar psicológico y en la dificultad para identificar y expresar emociones (alexitimia). Estos resultados son una continuidad, obviamente, coincidente con los resultados obtenidos a partir de la matriz de correlaciones.

Todas las variables relacionadas con las dimensiones individuales son significativas respecto de los estilos de socialización. Además, también creemos de interés subrayar que aquellos adolescentes que proceden de familias en las que predominan los estilos indulgentes y autorizativos, obtuvieron las puntuaciones más altas en evaluación subjetiva de la red social, respecto de los adolescentes procedentes de familias con estilos negligentes y autoritarios, un resultado novedoso para el que no hemos encontrados referencias previas.

Es de interés mencionar que aquellos adolescentes que proceden de familias con estilos autoritarios y negligentes tienen una mayor soledad emocional, mayor ideación suicida, mayor sintomatología depresiva, más estrés percibido, mayor malestar psicológico y

también más dificultad para identificar y expresar emociones, siendo estos resultados coincidentes con estudios previos (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Gracia, Fuentes y García, 2010; Landero, González, Estrada y Musitu, 2009). De entre estos adolescentes fueron aquellos procedentes de familias con estilos autoritarios los que obtuvieron mayores puntuaciones en estas dimensiones. Estos resultados, son a nuestro juicio muy interesantes puesto que ponen de manifiesto los efectos negativos que tienen los estilos autoritarios más que los negligentes en las variables personales consideradas en este estudio y, además, también consideramos que es muy importante porque el estilo autoritario es el que más próximo se encuentra también con la violencia filio-parental a la que posteriormente nos vamos a referir. Esta coincidencia y convergencia es a nuestro juicio de gran interés y de validez teórica convergente.

Otro aspecto también que creemos de interés subrayar es el hecho de que en relación con el sexo, la empatía emocional es superior en los chicos que en las chicas y, curiosamente, la empatía cognitiva, la soledad emocional, la ideación suicida, la sintomatología depresiva, el estrés percibido, el malestar psicológico, y la dificultad para identificar y expresar emociones, se muestran que son también significativas en relación con el sexo, y además el interés es que se obtienen puntuaciones mayores en las mujeres que en los hombres. Estos resultados también son interesantes aunque merecerían ser objeto de mayor exploración, fundamentalmente la dimensión que tiene que ver con la empatía emocional o afectiva en la que hay acuerdo en su mayor desarrollo en las chicas que en los chicos, incrementándose esas diferencias en el periodo adolescente (Lam, Solmeyer y McHale, 2012; Stuijzand, de Wied, Kempes, Branje y Meeus, 2016). En este sentido, probablemente cuestiones técnicas o que el instrumento utilizado en nuestra investigación tenga también mayores sesgos en su interpretación y evaluación, hayan influido en que hayamos obtenido estos resultados aparentemente paradójicos con la literatura previa.

Por último, respecto de la edad de los sujetos, es interesante comentar algunos de los datos obtenidos. Se ha observado que la empatía cognitiva es más alta en los adolescentes de 15 y 16 años y de 17 y 18 años (con iguales puntuaciones en esta variable), siendo en ambos grupos mayor que en los chicos y chicas de 12 a 14 años, aunque las diferencias no son destacables. López-Pérez y Fernández-Pinto (2010) miden empatía desde la adolescencia a la tercera edad y encuentran que la empatía afectiva permanece estable a lo largo de los años, pero no así la empatía cognitiva que decrece con la edad, encontrándose los valores más altos en los grupos de adolescentes y jóvenes. Retuerto (2004) encuentra que mientras la empatía cognitiva aumenta en la adolescencia por grupos de edad, no habiendo diferencias

en función del sexo en esta variable, la respuesta afectiva hacia las otras personas sí es mayor en chicas que en chicos.

La ideación suicida es mayor en edades entre 15 y 16 años que en el resto, un resultado coincidente con diversos estudios anteriores (Simón y Sanchis, 2011) y las menores puntuaciones se han obtenido en los chicos y chicas de 12 a los 14 años. En cuanto a la sintomatología depresiva, ésta muestra sus mayores niveles en los chicos y chicas de mayor edad (17 a 18 años) y los más bajos en chicos y chicas de 12 a 14 años. Respecto a la dificultad para identificar y expresar emociones también se mostraron diferencias significativas, observándose una mayor dificultad para identificar y expresar emociones los chicos y chicas de 15 a 16 años y de 17 a 18 años, y menor en los de 12 a 14 años.

Socialización parental y dimensiones familiares. Se ha observado que los adolescentes que proceden de familias en las que dominan los estilos de socialización indulgentes y las familias en las que predominan los estilos de socialización autoritativos, mostraron también de forma significativa una mayor cohesión y expresividad en el ámbito familiar, dos dimensiones importantes y significativas de funcionamiento familiar (Martínez, Estévez y Crespo, 2013).

En los adolescentes con familias con estilos indulgentes, mostraron una mayor comunicación abierta con la madre y con el padre en relación con los adolescentes que procedían de familias con estilos autoritativos, autoritarios y también negligentes. Estos resultados a su vez son a nuestro juicio muy interesantes puesto que matizan un aspecto clave de los estilos de socialización parental respecto de lo que es la comunicación y también la cohesión y la expresividad, aspectos estos soslayados en gran parte de los trabajos científicos aunque enriquecen y complementan los resultados de estudios anteriores en los que se destacaban los mejores indicadores de ajuste psicosocial de los adolescentes que provenían de hogares indulgentes (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Musitu y García, 2004).

Y respecto de la comunicación y el conflicto, se observa que los adolescentes procedentes de familias con estilos de socialización autoritarios mostraban también un mayor conflicto y comunicación ofensiva con el padre y con la madre y también una mayor comunicación evitativa con ambos progenitores, que los adolescentes procedentes de familias con otros estilos de socialización. En concreto, los adolescentes varones de familias autoritarias son los que tienen mayor conflicto con respecto a otras familias. Es curioso porque supuestamente parece que los estilos de socialización más disfuncionales supuestamente serían los estilos negligentes, no obstante, en este estudio y en otros previos

(García, 2015) se ha observado que los estilos autoritarios y los estilos negligentes normalmente son los que tienen mayores efectos negativos y en especial los primeros.

Estos resultados tienen ciertas connotaciones importantes en este estudio puesto que aluden a una necesidad de ir matizando y precisando con mayor precisión los efectos negativos que tienen los estilos de socialización en los hijos y en las hijas. Probablemente al tratarse en este caso del conflicto y la comunicación (ofensiva y evitativa) es obvio que estén más relacionados con el estilo autoritario que con el estilo negligente y mucho menos, como así se ha constatado, con el estilo indulgente y el estilo autorizativo. Estos hallazgos como ya hemos comentado requieren de una mayor exploración y de un mayor análisis.

Por otro lado, los adolescentes que proceden de familias con estilos indulgentes son los que manifiestan que en sus familias hay una mayor expresividad respecto del resto de los adolescentes procedentes de los otros tipos de familias con diferentes estilos de socialización, no habiendo grandes diferencias con los adolescentes procedentes de familias autorizativas. De los dos restantes estilos de socialización, los adolescentes pertenecientes a familias con estilos negligentes presentan mayor expresividad que aquellos de familias con estilos autoritarios.

También, merece la pena mencionar el hecho de que las chicas que proceden de familias con estilo de socialización indulgente manifiestan que en su familia hay una mayor expresividad, en comparación con las chicas de otros tipos de familia, incluso de los chicos. Sin embargo, las chicas adolescentes de familias autoritarias y de familias negligentes, no mostraron diferencias significativas.

Respecto de la edad de los sujetos, es importante decir que se encontraron algunas diferencias significativas. En este sentido, debe indicarse que las puntuaciones más altas en expresividad correspondieron a los chicos y chicas de 17 y 18 años. En el caso de otras dos variables, el conflicto y la comunicación ofensiva madre y padre, las mayores puntuaciones se observaron en los sujetos con edades comprendidas entre 17 y 18 años, y entre 15 y 16 años.

Por otro lado, además de los efectos directos comentados anteriormente, nos parece de especial relevancia para ser incluido en este apartado el caso de los tres efectos de interacción estadísticamente significativos encontrados en cohesión familiar, conflicto y comunicación ofensiva padre.

En primer lugar, indicar que los mayores niveles de cohesión familiar se observaron en adolescentes que procedían de familias indulgentes de entre 12 y 14 años, y en aquellos de familias autorizativas con edades entre 17 y 18 años, respecto del resto de chicos y chicas

del estudio. Debe señalarse además que los niveles más bajos en esta variable correspondieron a los adolescentes que procedían de familias con estilos de socialización autoritarios, en el caso de los chicos y chicas de 15 y 16 años, y a los de familias negligentes en edades entre 17 y 18 años

Siendo más específicos aún en el análisis de estas interacciones, es importante destacar que en los adolescentes entre 12 y 14 años, los niveles de cohesión familiar percibidos eran significativamente más altos en aquellos de familias indulgentes que en los que provenían de entornos familiares negligentes y autoritarios. En cambio, las diferencias en las puntuaciones eran mucho menores al comparar sujetos de familias indulgentes y autoritativas. A estas edades, los niveles más bajos se registraron en los chicos y chicas de familias autoritarias.

Por otro lado, en cuanto al grupo de edad entre 15 y 16 años, las mayores diferencias en los niveles de cohesión familiar se han observado entre los adolescentes de familias indulgentes y autoritativos (con altas puntuaciones), y aquellos procedentes de familias negligentes y autoritarias. De nuevo, al igual que ocurriera con el grupo de edad entre 12 y 14 años, son los adolescentes de familias autoritarias los que mostraron con claridad las puntuaciones más bajas en cohesión, mientras que las mayores puntuaciones correspondieron a los chicos y chicas de familias indulgentes. En este sentido, es importante destacar que las citadas similitudes observadas en los anteriores grupos de edad, en cuanto a los niveles de cohesión familiar asociados a cada estilo de socialización, desaparecen si ampliamos el análisis a los chicos y chicas de mayor edad. Es decir, en el caso de los sujetos entre 17 y 18 años, fue en los adolescentes procedentes de familias autoritativas en los que se registraron las puntuaciones más altas en cohesión y no en los provenientes de familias indulgentes, a diferencia de lo que ocurría en el resto de grupos de edad (12 - 14 años y 15 y 16 años). Pero además, las puntuaciones más bajas se registraron en los adolescentes de familias negligentes y no en los de familias autoritarias, de nuevo, de forma diferente a lo observado en el resto edades.

En segundo lugar, en el caso de conflicto, los valores más altos se han observado en los resultados de los chicos y chicas de 15 y 16 años provenientes de familias autoritarias y los más bajos en adolescentes de 12 a 14 años de familias con estilos de socialización indulgentes. También, es importante señalar que en los grupos de edades entre 12 y 14 años y 15 y 16 años los mayores niveles de conflicto familiar se asocian con estilos autoritarios, mientras que en los chicos y chicas de 16 y 17 años el estilo que se vincula a un mayor nivel de conflicto familiar es el estilo negligente. Por otro lado, si bien es cierto que el estilo

indulgente es el que obtiene menores puntuaciones en todos los grupos de edad, sin embargo, debe matizarse que en el caso de los adolescentes de 16 y 17 años el estilo autorizativo mostró puntuaciones similares al estilo indulgente en el nivel de conflicto familiar.

Por último, atendiendo a la tercera de las interacciones significativas encontradas, en el caso de la comunicación ofensiva hacia el padre, es importante destacar que las diferencias observadas en las puntuaciones para esta variable entre los diferentes estilos son, en general, muy significativas. En este sentido, debe señalarse que los niveles más altos se observaron en adolescentes que procedían de familias autoritarias de edades entre 15 y 16 años, y los más bajos en chicos y chicas de 12 a 14 años de familias indulgentes. Otro resultado interesante que merece ser comentado es que en los adolescentes de edades entre 12 y 14 años y entre 16 y 17 años, el estilo asociado con un mayor nivel de comunicación ofensiva hacia el padre después del estilo autoritario fue el estilo negligente. Sin embargo, no ocurrió así en los chicos y chicas de 15 y 16 años, en este caso el estilo asociado con una mayor puntuación tras el estilo autoritario fue el estilo autorizativo.

Todos estos resultados van en la línea de trabajos previos del grupo de investigación LISIS, en los que se observa cómo los mejores resultados en relación al ajuste adolescente y al clima familiar se relacionan con el estilo indulgente, en primer lugar, y con el estilo autorizativo, así como los peores valores tienden a relacionarse con la presencia del estilo de socialización parental autoritario (Cuesta, 2017; García y Musitu, 2001; Musitu, 2015; Musitu y García, 2004). Los resultados más relevantes y novedosos que pueden aportarse desde este trabajo se relacionan con la identificación de un momento de riesgo de los 15 a los 16 años para chicos y chicas de familias con estilo de socialización autoritario en relación al aumento de conflictos y comunicación ofensiva, que podría sumarse a otros factores también críticos en esta periodo de edad (por ejemplo, la ideación suicida).

Socialización parental y variables escolares. Los adolescentes que proceden de familias con estilos de socialización indulgente y autorizativo, son los que mostraron las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la autoridad institucional también hacia la afiliación, que es la relación que hace referencia a la implicación y participación con sus iguales y también a la ayuda del profesor. Mientras que aquellos adolescentes procedentes de familias con estilos de socialización indulgentes son los que mayores puntuaciones obtuvieron en la implicación, que hace referencia al compromiso y a la colaboración. Estos resultados también consideramos que son interesantes sobre todo por lo que ya hemos

observado en los comentarios previos respecto de la validez convergente y también en este caso de la validez divergente o discriminante.

Respecto a los adolescentes con familias con estilos de socialización autoritario y negligente, mostraron una mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas así como a la autopercepción no conformista y al self ideal no conformista respecto de los otros adolescentes procedentes de familias con estilos de socialización indulgentes y autorizativos.

Respecto del sexo se ha observado que los adolescentes varones son los que expresan una mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas, hacia la autopercepción no conformista y el self ideal no conformista. Es muy interesante el hecho de que en los chicos existen diferencias en el self público ideal no conformista entre aquellos que proceden de familias con estilos autoritarios y negligentes mientras que no se ha observado, como en principio era lo previsto, entre los chicos de familias con estilos de socialización indulgentes y autorizativos. Nos sorprende este resultado en la medida en que los estilos autorizativos son predominantes el diálogo, la implicación, el compromiso y la comunicación y tienen también evidentemente mayores restricciones y una definición más estricta y mucho más rígida de los límites. Estos resultados tienen indudablemente una cierta contradicción puesto que en principio teóricamente no era lo esperado, por eso consideramos que sería ideal seguir avanzando y explorando estas diferencias que, aunque sutiles, reflejan un aspecto clave y esencial en lo que podríamos entender como el fortalecimiento, la potenciación de hijos e hijas en sus recursos fundamentalmente en los dos estilos a los que estamos haciendo referencia, que son los estilos indulgentes y autorizativos.

En cuanto a las chicas, no presentan diferencias significativas en el self público ideal no conformista con los distintos tipos de socialización parental, salvo entre las que pertenecen a familias autoritarias con las de autorizativas y negligentes.

Un aspecto que creemos también de interés sobre todo en este ámbito escolar, y además porque ha sido muy poco explorado, es el referente a la ayuda del profesor. Se ha constatado que los chicos que proceden de familias con estilos autoritarios y negligentes difieren de aquellos que provienen de familias con estilos indulgentes y autorizativos, en el sentido de que son los segundos los que tienen y los que perciben una mayor ayuda del profesor; a su vez, son también estos adolescentes los que muestran un mayor compromiso y una mayor implicación en la escuela y también un mayor respeto por la autoridad institucional. Respecto de las mujeres encontramos que son las adolescentes también que proceden de familias con estilos indulgentes son las que perciben una mayor ayuda del profesor.

En definitiva como venimos comentando son los adolescentes que proceden de familias con estilos indulgentes, en primer lugar, y de las familias con estilos autorizativos en segundo lugar, los que expresan en este caso una mayor actitud positiva hacia la autoridad y también una menor transgresión hacia las normas sociales y también hacia la autopercepción no conformista como al self ideal no conformista. Obviamente también son los adolescentes de familias con estilos indulgentes y autorizativos los que perciben una mayor implicación y una mayor afiliación, así como una mayor ayuda del profesor, que son dimensiones muy importantes de lo que es el clima escolar. Como vemos estas relaciones de los estilos de socialización en la escuela con los estilos de la socialización en el ámbito familiar nos han permitido observar las correlaciones, las consecuencias y la coherencia que existe entre ambas.

Por otro lado, es interesante señalar las diferencias significativas encontradas en las variables analizadas respecto de la edad de los sujetos. En este sentido, las puntuaciones más altas en actitud positiva hacia la autoridad institucional se observaron en los sujetos de edades comprendidas entre 12 y 14 años. También, en la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y el self ideal no conformista, las mayores puntuaciones se dieron en los sujetos con edades comprendidas entre 15 y 16 años. En la autopercepción no conformista, los niveles más altos se registraron en los adolescentes con edades de 17 a 18, y de 15 a 16 años. Por último, la implicación y la ayuda del profesor, mostraron también diferencias significativas en grupos de edad, siendo las puntuaciones más altas en los sujetos con edades comprendidas entre 17 y 18 años.

Además de los efectos directos comentados anteriormente, es importante hacer referencia a los cuatro efectos de interacción estadísticamente significativos encontrados en actitud positiva hacia la autoridad institucional, autopercepción no conformista, self público ideal no conformista y ayuda del profesor, debido a su gran interés científico y a la ausencia de trabajos previos que se ocuparan de esta temática.

En primer lugar, indicar que los mayores niveles de actitud positiva hacia la autoridad institucional se observaron en adolescentes que procedían de familias indulgentes y autorizativas de entre 12 y 14 años. Las puntuaciones en estos casos se mostraron significativamente más altas que en el resto de chicos y chicas del estudio. Los niveles más bajos en esta variable correspondieron a los adolescentes que procedían de familias con estilos de socialización negligentes con edades entre 17 y 18 años. También es interesante destacar la homogeneidad observada en los resultados para esta variable en los adolescentes de 15 y 16 años y de 17 y 18 años, a estas edades no se observaron diferencias significativas

en la actitud positiva hacia la autoridad en función del estilo parental de socialización que se utilizaba en el entorno familiar del adolescente. Por último, indicar que el estilo negligente es el que se asocia con los menores niveles de actitud positiva hacia la autoridad únicamente en el grupo de edad entre 17 y 18 años, ya que, en el resto de edades es el estilo autoritario el que obtiene las puntuaciones más bajas.

En el caso de la autopercepción no conformista, los mayores niveles se observaron en adolescentes de familias negligentes con edades de entre 17 y 18 años, y en los de familias autoritarias de 15 y 16 años. Debe destacarse que el estilo que mostró las puntuaciones más bajas en esta variable para todas las edades fue el estilo indulgente. Otra información interesante que se extrae de los resultados es que, mientras que el estilo autoritario es el que se vincula con un mayor grado de autopercepción no conformista en los 12 a 14 años y en los adolescentes de 15 y 16 años, en el grupo de edad de 17 y 18 años es el estilo negligente el que muestra las mayores puntuaciones.

Respecto al self público ideal no conformista, las mayores puntuaciones se observaron en los adolescentes de familias autoritarias con edades entre 15 y 16 años. Los menores niveles se dieron en chicos y chicas procedentes de familias indulgentes de 12 a 14 años y de 16 y 17 años. De nuevo, al igual que ocurrió en el caso de la autopercepción no conformista, mientras que el estilo autoritario es el que obtuvo con mayores niveles en los 12 a 14 años y en los adolescentes de 15 y 16 años, es el estilo negligente el que muestra las mayores puntuaciones en self público ideal no conformista en el grupo de edad de 17 y 18 años.

Estos resultados sobre las distintas dimensiones de la reputación social son novedosos en el sentido de que muy pocos trabajos previos han estudiado estas relaciones. Cabe ser destacado el trabajo de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) en el que se encontró que la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal. En este sentido, los resultados aportados en la presente tesis doctoral irían en esta línea, ampliando la posibilidad de estudiar otras variables familiares, como son los estilos de socialización familiar. En concreto, parece que el estilo indulgente es el que se relaciona con una reputación social con bajos niveles de desafío a las normas, con respeto a la autoridad, etc. frente a los estilos autoritarios y negligentes.

Por último, en el caso de la ayuda del profesor, las mayores puntuaciones correspondieron a los adolescentes de familias autoritativas e indulgentes con edades entre 17 y 18 años. Los menores niveles en esta variable se observaron en los chicos y chicas de

12 a 14 años de familias autoritarias. Mientras que todos los grupos de edad coinciden en que obtienen los mayores niveles en la variable en los estilos parentales autoritativo e indulgente, en los niveles más bajos de ayuda del profesor existen algunas diferencias. En otros términos, el estilo negligente es el que mostró las puntuaciones más bajas en los adolescentes de 15 y 16 años y 17 y 18 años, sin embargo, en los chicos y chicas de 12 a 14 años fue el estilo autoritario el que registró los menores niveles.

1.2.- Violencia filio-parental y las variables del estudio (individual, familiar y escolar)

En este segundo apartado se van a analizar los diferentes estratos obtenidos del análisis del conglomerado incluyendo el sexo, y del que se obtienen tres tipos de violencia filio-parental (baja, media y alta). En este primer punto vamos a analizar los tres tipos de violencia al que antes nos hemos referido, y las variables individuales, familiares y escolares del estudio.

Se ha observado que aquellos adolescentes que muestran o expresan una menor o nula violencia en la familia tienen una mayor empatía emocional que los adolescentes que proceden de la violencia filio-parental media y alta. Respecto de la soledad se ha observado que aquellos adolescentes que perciben que tienen una alta violencia filio-parental muestran también una mayor soledad emocional que los adolescentes que proceden de las familias con media violencia o nula. Curiosamente la soledad emocional no difiere entre aquellos adolescentes que muestran una baja o nula violencia filio-parental y aquellos que presentan niveles medios, sin embargo estos dos grupos sí que muestran que tienen una menor soledad emocional que los adolescentes que se encuentran en el grupo de alta violencia filio-parental.

En cuanto a la evaluación subjetiva de la red social observamos que los adolescentes que proceden de un contexto familiar donde la violencia es nula o prácticamente inexistente muestran también una mayor evaluación subjetiva de la red que aquellos que proceden de la violencia media y alta. Algo muy similar que sucedía con la empatía emocional sucede también con la satisfacción con la vida, en el sentido de que son los adolescentes que proceden de familias con baja violencia filio-parental los que tienen una mayor satisfacción con la vida que aquellos que proceden de una familia con muy baja violencia familiar y una alta violencia familiar.

Curiosamente en este caso es de interés subrayar que la satisfacción con la vida es mayor en los adolescentes de familias con baja violencia filio-parental que aquellos adolescentes que proceden de la alta violencia filio-parental. Es decir que la alta violencia

filioparental incide significativamente en los adolescentes, chicos y chicas, en un ámbito tan importante y significativo como es la satisfacción con la vida.

Y muy consonante con esta idea es la ideación suicida que de nuevo es mayor en los adolescentes con alta violencia filioparental al igual que lo es la sintomatología depresiva, el estrés percibido, y el malestar psicológico. Estos aspectos a nuestro juicio son muy relevantes sobre todo por la convergencia que existe entre todas estas dimensiones y porque también aportan al conocimiento científico actual en el ámbito de la violencia filio parental y su relación con la empatía, la soledad y los sentimientos de inadecuación personal (Hong, Kral, Espelage y Allen-Meares, 2012; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990), la ideación suicida suicidio (Kennedy, Edmonds, Dann y Burnett, 2010), siendo menos estudiada la satisfacción con la vida y considerando como una variable muy novedosa la de la evaluación subjetiva de la red de apoyo, que no se ha encontrado en estudios anteriores consultados, aunque sí la participación la participación y apoyo en grupos de iguales violentos (Cottrell y Monk, 2004; Valois, MacDonald, Bretous, Fischer y Drane, 2002).

Finalmente, y respecto de la alexitimia, se ha observado que los adolescentes de alta violencia filioparental también tienen una mayor dificultad para interpretar e identificar las emociones que aquellos adolescentes de media o nula violencia filioparental. Se ha observado que aquellos adolescentes que proceden de familias en las que no hay violencia tienen una mayor facilidad para interpretar y leer las emociones que los que proceden de familias con una violencia filioparental media o alta. Estos resultados a su vez son consonantes y muy coherentes con los obtenidos con relación a la empatía y los obtenidos también con la satisfacción con la vida, y con el resto de dimensiones también relacionadas (ideación suicida, la sintomatología depresiva, el malestar psicológico y el estrés percibido).

Ya vinimos subrayando la importancia y el interés que tienen estos resultados que, en grado mucho más nítido, y probablemente mucho más preciso, se relaciona con los obtenidos cuando hemos aludido a los estilos de socialización familiar y estas mismas variables, constatando que el estilo autoritario tiene connotaciones muy similares, aunque en mucho menor grado que cuando hablamos de la violencia, pero sí que se muestra una misma dirección en los efectos del estilo autoritario y la violencia filioparental. Este estilo, de hecho, ha sido ampliamente relacionado con la violencia filioparental mediante la hipótesis de la bidireccionalidad o la retaliación (Ibabe y Jaureguizar, 2011; del Moral, 2013), mediante la cual la agresión de los menores hacia sus progenitores sería una forma de

devolver el maltrato sufrido en el seno de una familia caracterizada por un estilo de socialización autoritario con prácticas parentales punitivas.

También creemos interesante comentar, por las matizaciones teóricas y obviamente también empíricas, la constatación una interacción en función del sexo y variables del estudio. En primer lugar hemos visto como el estrés percibido es mayor en chicas que en chicos con alta violencia filioparental pero con un matiz, y es que las chicas con una alta violencia filioparental expresan el estrés percibido más que los chicos. A su vez estos chicos que perciben una alta violencia filioparental se encuentran en el mismo nivel que aquellas chicas que perciben una violencia moderada. De tal manera que los adolescentes con una moderada violencia filioparental perciben el mismo estrés que los chicos con alta violencia filioparental. Y, finalmente, las chicas con baja violencia filioparental muestran también mayor estrés percibido que los chicos con baja violencia filioparental.

Estos resultados son de interés en la medida en que lo que lo que nos está indicando es que las chicas, incluso sin violencia expresan más estrés, pero cuando hay cualquier indicadores de violencia, su percepción de estrés es mucho mayor que en los chicos. Probablemente las chicas tienen una mayor sensibilidad respecto de lo que son las relaciones familiares disfuncionales que las que tienen los chicos, y probablemente también tienen una mayor receptividad cuando los problemas afectivos en sus padres ocasionan problemas de violencia. No obstante, estos resultados que son muy sugerentes y que avalan algunos resultados obtenidos en otras investigaciones sobre violencia en la adolescencia y diferencias de género (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012; Estévez y Jiménez, 2015), merecen una mayor exploración y sobre todo descubrir las razones por las cuales las chicas tienen una mayor sensibilidad que los chicos ante los índices moderados y altos de violencia filioparental respecto de una dimensión en este caso que es importante como es el estrés percibido.

También muy interesante y es la dificultad para identificar y expresar las emociones, en donde nos encontramos con un patrón muy similar al que obtuvimos con el estrés percibido. Destacaríamos que el hecho de que las chicas tienen una mayor dificultad para identificar y expresar emociones que los chicos ante la violencia moderada y la violencia alta tanto es así que los chicos con alta violencia filioparental muestran las mismas dificultades para identificar y expresar emociones que las chicas con una moderada violencia filioparental.

Estos resultados consideramos también que son muy sugerentes en la medida en que son muy pocos los estudios que exploran la alexitimia con la violencia filioparental, y

además más interesante todavía el hecho de que los efectos de la violencia filioparental son mucho mayores en las chicas que en los chicos, al igual que pasa con el estrés percibido. Probablemente sería también motivo de una mayor exploración el efecto de obstrucción o paralización que tiene el clima negativo familiar en las chicas para que tengan efectos que, probablemente como ya hemos visto antes a través de los estilos de socialización parental, están muy relacionados con dimensiones personales, y también escolares, cuando las chicas más que los chicos están en contextos familiares donde son predominantes estilos autoritarios y estilos indulgentes.

Parece, en consecuencia, que las chicas son mucho más sensibles que los chicos a los climas familiares negativos y más en las relaciones parentofiliales que parece ser que están subyaciendo de manera predominante en los procesos o en las expresiones de violencia filioparental.

Violencia filioparental y dimensiones familiares. En este apartado se discutirán los principales resultados referidos a la relación entre la violencia filioparental y las nueve dimensiones del funcionamiento en la familia (cohesión, expresividad, conflicto y comunicación familiar abierta, ofensiva y evitativa en relación con el padre y con la madre).

Respecto a la cohesión, que hace referencia al vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí, se ha observado que los mayores niveles son percibidos por aquellos adolescentes, chicos y chicas, que proceden de ambientes familiares donde no existe la violencia, seguidos por aquellos con violencia moderada y, por último, los de violencia filioparental alta. Además, se ha observado que entre la moderada y la alta violencia existen diferencias significativas.

Respecto de la expresividad familiar y del conflicto observamos unos resultados similares a la cohesión: donde mayor expresividad familiar y menor conflicto se percibe es en los casos de baja violencia filioparental, seguido por moderada y alta violencia. Mientras que las diferencias entre moderada y alta violencia respecto de la expresividad familiar no son significativas sí se observan estas diferencias en el caso de conflicto familiar. Estos resultados a la vez son muy coherentes con los obtenidos previamente respecto de las variables individuales.

Respecto de la comunicación familiar abierta se ha observado que se percibe una mayor apertura de la comunicación en los contextos de baja violencia que en los contextos de moderada y alta tanto con la madre como con el padre. Y, obviamente, en los contextos

de media y alta violencia es donde menos comunicación abierta se percibe, de forma también muy coherente en los escenarios donde hay mayor violencia filioparental.

Respecto de la comunicación ofensiva y también de manera muy consonante y muy coherente con los resultados previos se observa que la comunicación ofensiva es mayor donde la violencia filioparental es mayor y menor donde menos violencia filioparental y esto sucede curiosamente tanto en la comunicación ofensiva con el padre como en la comunicación ofensiva con la madre. Y esto mismo lo observamos también en la comunicación evitativa que aunque ya hemos constatado que es un factor que explica muy poco en el ámbito de la violencia filioparental aun así también muestra la misma coherencia que la comunicación abierta y la ofensiva.

Curiosamente en este apartado se han encontrado interacciones con el sexo y la cohesión familiar, en este caso reiteramos, relacionado con el clima familiar. Chicos y chicas perciben una cohesión similar cuando la violencia es baja. También es más o menos similar cuando la violencia es moderada, sin embargo, cuando la violencia filioparental es alta, las chicas muestran una diferencia muy significativa en cohesión respecto de los chicos. De nuevo estos resultados vienen a confirmar lo ya obtenido en los resultados previos respecto del estrés percibido, en el sentido de que las chicas parece que son mucho más sensibles que los chicos y que tienen efectos más negativos que éstos cuando están sometidas en contextos de alta violencia filioparental. Estos resultados a su vez tienen mucho que ver también con las expresiones que antes comentamos de la alexitimia, soledad, etc.

Violencia filioparental y dimensiones escolares. Discutiremos a continuación los principales hallazgos referidos a las variables escolares del estudio, en concreto, la actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, la reputación social no conformista (que tiene que ver con la autopercepción no conformista y el self ideal no conformista) y, por último, el clima escolar (implicación, afiliación y ayuda del profesor).

Observamos que las variables son significativas respecto de las tres dimensiones de la violencia filioparental. Con respecto a la actitud positiva hacia la autoridad institucional observamos que son los adolescentes, chicos y chicas, de baja violencia filioparental los que muestran una mejor actitud positiva hacia la autoridad institucional y mucho menos aquellos adolescentes, chicos y chicas, que están en contextos donde la violencia filioparental es alta. En cuanto hacia la actitud positiva hacia la transgresión de las normas sociales observamos el mismo proceso, pero inverso en el sentido de que son los adolescentes, chicos y chicas,

con alta violencia filioparental los que muestran una actitud más positiva hacia la transgresión de normas sociales que mucho menos los adolescentes que proceden de contextos donde no existe violencia.

Es decir, observamos las mismas tendencias y los mismos significados cuando estamos haciendo referencia a lo que hemos obtenido antes con los estilos de socialización parental donde el estilo autoritario como el negligente obtenían resultados similares a los que en este momento también estamos obteniendo con alta violencia. Esto nos induce a afirmar, como ya lo hacíamos en la matriz de correlaciones, que las relaciones entre la violencia filioparental y los estilos de socialización son altas y significativas como así ya lo hemos observado.

En el ámbito de la reputación social no conformista, en este caso de la autopercepción no conformista, de nuevo son los adolescentes de escenarios donde la violencia filioparental es alta donde muestran una autopercepción no conformista más alta que los de violencia media o los de violencia baja. Estos últimos con una autopercepción no conformista significativamente inferior. Igualmente ocurre con el self ideal no conformista, donde el proceso se repite en la misma dirección y prácticamente con las mismas significaciones que se ha obtenido con la autopercepción no conformista, es decir, los adolescentes, chicos y chicas, que proceden de escenarios donde la violencia filioparental es alta, muestran un self ideal no conformista mayor que aquellos que proceden de la violencia filioparental media y los de baja.

Esto también es muy significativo, es muy ilustrativo, y es muy sugerente puesto que estamos encontrando muchas coincidencias y convergencias a lo que comentábamos de los estilos de socialización parental. Por otra parte tampoco es sorprendente si afirmamos que cuando en la matriz de correlaciones observábamos unas correlaciones altas significativas entre estilos de socialización y la reputación social.

En cuanto al clima escolar observamos también que tanto la implicación, la afiliación como la ayuda del profesor son mayores en aquellos adolescentes, chicos y chicas, que proceden de escenarios donde la violencia filioparental es baja. Y es también muy inferior significativamente que los adolescentes que proceden de escenarios con alta violencia filioparental. En este caso los de violencia filioparental alta y los de violencia filioparental media o moderada no muestran diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del clima escolar, ni la implicación, ni la afiliación, ni la ayuda del profesor, pero sí respecto de aquellos, chicos y chicas que proceden de escenarios donde la violencia filioparental es baja.

Esto también es muy interesante puesto que observamos que el concepto de malestar psicológico, que el estrés psicológico, que la sintomatología depresiva, variables relacionadas, están incidiendo también de manera muy significativa en el escenario escolar donde parece que esa interacción familia y escuela se refleja también claramente cuando la socialización es negativa o cuando, en este caso, hay violencia filioparental. De alguna manera podríamos afirmar que la socialización negativa o disfuncional con los índices de violencia filioparental ese tipo de relación está su vez muy íntimamente relacionado con ciertas dimensiones personales como son el malestar psicológico, la sintomatología depresiva e incluso la ideación suicida.

Violencia filioparental respecto a la edad y las variables individuales y familiares objeto de estudio. En este apartado se discutirán los resultados obtenidos relacionados con la violencia filioparental y las variables individuales y familiares respecto de la edad.

Se ha constatado que todas las variables individuales tienen en el ámbito de la violencia filioparental relaciones significativas respecto de la edad. Se ha constatado que la empatía cognitiva es mayor en los adolescentes chicos y chicas entre 15 y 18 años que en los adolescentes de 12 a 14 años. También la ideación suicida se ha constatado que es mayor en adolescentes de entre 15 y 18 años que entre los adolescentes de 12 y 14 años y lo mismo sucede con la sintomatología depresiva en donde de nuevo los adolescentes de 12 a 14 años muestran una menor sintomatología depresiva que los adolescentes entre 15 y 18 años. Respecto de la alexitimia son los adolescentes de entre 15 y 16 años los que presentan mayor dificultad para identificar y expresar emociones, seguidos por los de 17-18 años, encontrando los valores más altos los adolescentes más pequeños (12-14 años).

Muy probablemente estos resultados requieran de análisis más pormenorizados, considerando una mayor amplitud del periodo cronológico. Se sabe aunque no siempre con criterios de rigor y de precisión que la adolescencia es un periodo que oscila entre los 12 y los 20 años y en este estudio sólo hemos considerado la edad hasta los 18 años. Sería interesante ampliar este período cronológico y, probablemente, afinar también más el instrumento que sirve de apoyo para evaluar en este caso la alexitimia.

Con respecto al ámbito de las relaciones familiares se ha constatado que la expresividad es más baja en los adolescentes de 12 a 14 años que en aquellos comprendidos entre los 15 y 18 años. En relación con el conflicto, también, es mayor la percepción del conflicto de los que están entre los 15 y 18 años que los adolescentes que están entre los 12 y 14 años. Y respecto de la comunicación familiar observamos que la comunicación ofensiva

con el padre y con la madre es mayor en los adolescentes de 15 a 16 años, seguidos de los de 17 a 18 años, que entre los de 12 a 14 años. Como anteriormente ya se ha comentado, sería interesante ampliar este período del ciclo vital fundamentalmente porque los dos periodos de 15 a 16 años y de 17 a 18 años probablemente no sea suficiente intervalo como para descubrir matices en estas formas de relación entre padres/madres e hijos e hijas.

Lo que sí resulta interesante es que el mayor período de complejidad está entre los 15 a los 16 años, probablemente porque también el niño ha abandonado ese periodo de tránsito entre la niñez y la adolescencia para incorporarse de pleno en este último ámbito y que ha sorprendido a los padres en cuanto a sus formas de trato y de relación con ellos, lo cual se puede explicar muy bien desde esas dos vertientes. Esto mismo no es un dato que nos sorprenda puesto que ya en otros estudios se han obtenido resultados similares (Fergusson y Horwood, 2002), observándose una trayectoria up-down en la violencia filio-parental como con otras conductas adolescentes (novillos, fugas, desobediencia,...) coincidiendo el momento “up” en torno a los 15-16 años.

También se han obtenido algunas interacciones en las que en las familias en las que no existe violencia el clima y la cohesión son altos. Sin embargo cuando la violencia es moderada observamos que es en los 12 a 14 años cuando la cohesión se percibe más alta que en los de 15 a 16 y los de 17 a 18 años, de tal manera que probablemente la percepción de la cohesión familiar se resquebraja en este período de tránsito ya incorporado en el periodo pleno de la adolescencia de los 15 a los 16 años, que a su vez es muy similar en el período de los 17 a 18 años. Y también cuando la violencia familiar es alta también observamos que la percepción de la cohesión es más alta en el período de los 15 a 16 años donde existía un punto de convergencia con la violencia moderada, en la que la percepción de la cohesión entre los 15 a 16 años es superior de los 17 a los 18 y también de los 12 a los 14 años.

Probablemente en estos resultados aunque las interacciones no hayan sido muy significativas requieran de posteriores análisis, y de nuevo, ampliar también este intervalo de la edad.

También en cuanto al conflicto observamos que la percepción del conflicto es muy baja cuando no existe violencia filio-parental que es algo muy similar a lo que hemos constatado antes con la cohesión, nada más que en este caso en sentido inverso. Sin embargo cuando la violencia filio-parental es moderada observamos más conflicto en la edad de los 15 a 16 años y los 17 a 18 años (entre los que no hay diferencias significativas) pero sí encontramos que en los de 12 a 14 años la percepción en este caso del conflicto está más próximo a la percepción del conflicto en el período de los 17 a 18 años cuando la violencia

es inexistente. Finalmente cuando la violencia es alta no hay diferencias significativas en la percepción del conflicto donde en todas las edades la percepción del conflicto se ve que es alta. Estos resultados son coherentes indudablemente con lo esperado y con los aspectos mencionados y ya tratados previamente.

Y finalmente la comunicación ofensiva con la madre cuando hay alta violencia filioparental es mayor el conflicto en la edad de los 12 a 14 y de los 15 a 16 años, que en la edad de los 17 a 18 años, es decir que cuando la violencia filioparental es alta la comunicación ofensiva con la madre es muy similar de los 12 a los 16 años y esto a su vez difiere muy significativamente de los 17 a los 18 años que es inferior a los dos periodos anteriores. Destacamos también que cuando la violencia filioparental es moderada encontramos que es en los 12 a los 14 años donde la comunicación ofensiva con la madre se percibe como muy inferior de los de 15 a 18 años donde entre estos dos grupos de 15 a 16 y de 17 a 18 años las diferencias no son significativas. Finalmente en la violencia filioparental baja, la percepción de la comunicación ofensiva con la madre es muy similar en los tres grupos y muy inferior indudablemente a la percepción de la comunicación ofensiva cuando existe alta violencia filioparental.

Violencia filioparental y variables escolares respecto a la edad. Creemos que es de interés subrayar el hecho de que la actitud positiva hacia la autoridad institucional es mucho mayor en los chicos y chicas de 12 a 14 años que en los de 15 a 16 años y que en los de 17 a 18 años cuando la violencia filioparental es baja.

Por otra parte cuando la violencia filioparental es moderada observamos justamente de nuevo que los chicos de 12 a 14 años expresan una actitud más positiva que el resto de los períodos cronológicos considerados de 15 a 16 años y de 17 a 18 años. Curiosamente vemos que es descendente, conforme va incrementándose la edad vemos que la actitud hacia la autoridad vaya decreciendo. Podríamos pensar que es muy probable que vaya decreciendo conforme el adolescente va integrándose en escenarios del mundo de los adultos. También es muy probable que el descubrimiento del mundo de los adultos con las decepciones y con los desencantos que esto lleva implícito, también supone un cierto rechazo y una actitud negativa justamente hacia a la autoridad institucional. Sobre todo, y fundamentalmente, pensando que estamos en un periodo en el que es característica la rebelión hacia la autoridad, y donde esa rebelión a la autoridad se expresa en los padres, en el profesorado, etc. (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

Finalmente cuando estamos hablando de la alta violencia filioparental observamos efectos en la actitud muy similares en los chicos de 12 a 14 años que en los 15 a 16 años, y si embargo vemos que en los de 17 a 18 años la actitud hacia la autoridad es mucho más alta. Parece por lo que estamos observando que esto tiene que ver más con este ciclo vital de rebelión, de búsqueda de la autonomía y sobre todo de rechazo hacia todo lo impuesto y hacia el orden establecido, que es muy típico también de este periodo de la adolescencia. No obstante por sus implicaciones y por el interés que esto tiene, también consideramos que merecería un mayor estudio y una mayor exploración.

Una dimensión que nos parece realmente interesante es el de la implicación, que se define como el grado en que es percibido que el alumnado participa en las actividades y vida social del aula para conseguir objetivos comunes. Aquí observamos que en los contextos donde la violencia filioparental es baja o inexistente la implicación escolar es mayor en los adolescentes de 17 y 18 años que en los de 15 y 16 años y que los de 12 a 14 años, siendo la diferencia entre estos dos últimos prácticamente inexistente. Supuestamente parece que es en este periodo de 17 a 18 años es donde el adolescente ya está tomando conciencia de la situación o de su rol como alumno, de más compromiso y de mayor implicación más que en los de 12 a 14 años y en los de 15 a 16 años, donde parece que el compromiso y la implicación en la escuela es menor. Probablemente porque también están brotando esas expresiones de rechazo y también de búsqueda de autonomía y de identidad.

Esta misma tendencia la observamos en los adolescentes de moderada y alta violencia donde la implicación en los adolescentes de 12 a 14 años en la escuela es mucho menor que en los de 15 y 16 años y a su vez mucho menor que en los de 17 a 18 años. Y también observamos que los adolescentes de 17 a 18 años con una alta violencia filioparental su implicación escolar está en el mismo nivel que cuando la violencia es moderada o está muy poco presente. Es decir, que observamos que de los 17 a 18 años la implicación en la escuela es superior al resto de las edades tanto en los escenarios de baja, como de media como de alta violencia filioparental.

Respecto de las dimensiones de la afiliación, es muy interesante también este resultado sobre todo porque observamos que cuando la violencia filioparental es baja en este caso el sentimiento de afiliación es muy similar entre los chicos y chicas de 12 a 14 años y los de 17 a 18 años y es a su vez inferior a los de 15 y 16 años. Probablemente en esta búsqueda donde a los 15 y a los 16 años se está cuajando un cierto distanciamiento respecto de los padres y que a su vez en este ámbito de la adolescencia va intentando lograr una mayor proximidad, en lograr de buscar el grupo de apoyo, lograr más el compromiso y la

convivencia del grupo de iguales, se esté reflejando en este escenario, en estos contextos donde, no es muy significativo pero donde la afiliación si que tiene un reflejo, en este caso en los adolescentes de 15 a 16 años.

Cuando la violencia sin embargo es moderada, observamos que no hay diferencias en la afiliación en ninguno de los grupos de edad. Sin embargo cuando la violencia filioparental es alta observamos que la afiliación es muy inferior en los chicos y chicas de 12 a 14 años que en los de 15 a 16 años y de 17 a 18 años donde el sentimiento de afiliación es muy similar. Quiere decir que de 12 a 14 años antes situaciones de alta violencia filioparental los adolescentes tienen más dificultades para establecer relaciones de afiliación con sus iguales en el contexto escolar en relación a los otros grupos de edad (15-16 y 17-18 años). Muy probablemente, también, debido a que ya en estos dos periodos cronológicos los adolescentes ya tienen su grupo de iguales mucho mas consolidado y pueden amortiguar esos efectos negativos de las expresiones de violencia filioparental.

Referencias bibliográficas

- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence toward parents. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 699-711.
- Alberdi, I. (1992). Cambios en el derecho de la familia y sus repercusiones sociales. *Infancia y Sociedad*, 16, 35-48.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 39-82). New York: Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Amezcu, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 126(5), 651.
- Ariès, P. y Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X". *Youth y Society*, 31, 267-286.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M. y Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de psicología*, 30(1), 157-170.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W. y Smolkowski, K. (1999). Development of Adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.

Bahr, S. J. y Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.

Bailín, C., Tobeña, R y Sarasa, R. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión biblio- gráfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 135-148.

Bajoit, G. (2003). Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Santiago: LOM Ediciones.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development: Theory, research and applications* (Vol. 1, pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barlett, C. y Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474-488.

Baron, R. A., Branscombe, N. R. y Byrne, D. (2008). *Social Psychology* (11th Ed.). Boston: Pearson Education.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4.

Baumrind, D. (1977). Socialization determinants of personal agency. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New Orleans.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

Baumrind, D. (1972). The development of instrumental competence through socialization. In a Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 7, pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E. y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 343-357.

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman y W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.

Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E. y Ingoglia, S. (2004). *Family relationships and risk: an análisis of circularity*. IX Conference of the European Association for Reseach on Adolescence. Porto.

Berndt, T. J. (1988). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. En D. Belle (Ed.). *Children's social networks, and social supports* (pp.308-331). New York: Wiley.

Berns, R. M. (2011). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th ed). Wadsworth, NY: Cengage.

Bertino, L., Calvete, E., Pereira, R., Orue, I., Montes, Y. y González, Z. (2011). El prisma de la violencia filio-pa- rental. Diferentes visiones de un mismo fenómeno. En R. Pereira, *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 361-384). Madrid: Morata.

Beutler, I. F., Burr, W. R., Bahr, K. S. y Herrin, D. A. (1989). The family realm: theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 3, 805-817.

Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.

Blatny, M., Hrdlicka, M., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). Parent-child relationships and well-being in children: cross-cultural perspective. 9th *European Congress of Psychology*. Granada.

Blyth, D. A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems. En F.C. Serafica (Dir.), *Social cognitive development in context*. New York: Guilford Press.

Bobic, N. (2004). *Adolescent violence towards parents. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse*. Available in <http://www.austdvclearinghouse.unsw.edu.au/topics.htm>

Bobic, N. (2004). Adolescent violence towards parents. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). [*Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*](#). London: Hogarth Press.

Branje, S., Van Lieshout, C. y Van Aken, M. (2002). Personality and support in adolescents' family relationships: links with adolescents problem behaviour. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.

Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).

Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Buelga, S. y Lila, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.

Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 9(1), 127-141.

Bush, D. M. y Simmons, R. G. (1981). *Socialization processes over the life course*. New York: Basic Books.

Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1176-1182.

Calvete, E., Orue, I. y Gámez-Guadix, M. (2012). Child-to-parent violence: Emotional and behavioral predictors. *Journal of interpersonal violence*, 0886260512455869. doi: 10.1177/0886260512455869

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Vicino, S., y Bandura, A. (1996). La misura del disimpegno morale. *Rassegna di Psicologia*, 113, 93-105.

Carlson, C., Uppal, S. y Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 40-67.

Casas, A. M. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Castañeda, A., Garrido-Fernández, M. y Lanzarote, M.D. (2011). Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, 27, 157-167.

Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.

Cava, M.J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. In G. Musitu (coord.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 103-126). México: Trillas.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144. doi:10.6018/92131

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.

Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.

Charles, A. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1, 343-355

Chermack, S. T. y Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25, 255-267.

Choquet, M. y Ledoux, S. (1994). *Adolescentes: enquête nationale*. Paris: INSERM.

Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.

Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.

Coleman, J. (1993). Adolescence in a changing world. En A. E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social world*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, W. A., Gleason, T. y Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: development during adolescence. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78-102). New York: John Wiley y Sons.

Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

Coogan, D (2011) Child to Parent Violence – Challenging Perspectives on Family Violence. *Child Care in Practice*, 17(4), 347-358.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.

Cornell, C.P. y Gelles, R.J. (1982). Adolescent to parent violence. *Urban and Social Change Review*, 15, 8-14.

Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.

Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.

Crespo, S. (2017). Adolescencia y redes sociales virtuales: un estudio psico-social. (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Cuesta, J. (2017). Violencia filio-parental, escolar y de pareja en la adolescencia desde la perspectiva de género (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.

Cyrułnik, B. (2005) El amor que nos cura. Gedisa, Barcelona.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Del Campo, S. (1991). *La nueva familia española*. Madrid, Eudema.

Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Del Moral, G. (2013). Violencia filio-parental. Antequera: IC Editorial.

Del Moral, G. (2014). El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente: un estudio cualitativo. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Estructura familiar y calidad educativa: entre el cambio y la tradición. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 17-47.

DiMaggio, R. y Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 567-580.

Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.

Dugas, M., Mouren, M. C., y Halfon, O. (1985). Battered parents and their children. *La Psychiatrie de l'enfant*, 28(1), 185.

Dwairy, M. A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626.

Dwairy, M. y Menshar, K. E. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 103-117.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.

Eckenrode, J., Powers, J. L y Garbarino, J.. (1999). Los adolescentes que tienen dificultades son los que han sido heridos. En J. Garbarino y J. Eckenrode (eds.): *Por qué las familias abusan de sus hijos* (pps 223-257). Barcelona: Ediciones Granica.

Eckstein, N. J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communications*, 68(4), 365-388.

Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: manual de etología humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.

Elzo, J. (2003). Tipología de modelos de relación familiar. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Engels, R. C. M. E., Knibbe, R. A., De Vries, H., Drop, M. J. y Van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (2), 337-361.

Ensign, J., Scherman, A. y Clark, J. J. (1998). The relationship of family structure and conflict to levels of intimacy and parental attachment in college students. *Adolescence*, 33, 575-582.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Trad. cast., 1980: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus).

Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood*, 20, 22-36.

Estévez, E. y Jiménez, T. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111.

Estévez, E. y N. Góngora, J. (2009). *Adolescent aggression towards parents: Factors associated and intervention proposals*. En C.Q. Tawse, *Handbook of Ag- gressive Behaviour Research* (pp. 143-164). New York: Nova Science Publishers.

Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M., y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.

Estévez, E., Musitu, G. (2016). Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario. *Colección Didáctica y Desarrollo*. Editorial Paraninfo.

Evans, E. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescent abusive behaviour toward parents. *Journal of Adolescent Research*, 3, 201-216.

Fergusson, D. M. y Horwood, L. J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and psychopathology*, 14(01), 159-177.

Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the family*, 61, 599-610.

Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.

Formoso, D., Gonzales, N. A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.

Fuentes, M.C. (2015). Which is the best parenting style? explaining the discrepancies across cultural influences. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc. (Chap.I, pp.15-30).

Fuentes, M.C., Martínez y Navarro (2015). Spanish Parenting Styles and Adolescence Bullying. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.(Chap.9)

Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Gallagher, E. (2004). Youth who victimise their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 94-105.

Gallagher, E. (2004a). Parents victimized by their children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 1-12..

Gallagher, E. O., y Sheehan, R. (2008). *Children's violence to parents: A critical literature review*. Australia: Monash University.

Gámez-Guadix, M. (2010). Disciplina parental y ajuste psicosocial de los hijos: una perspectiva transcultural. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carroble, A. J. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population. *Psicología Conductual*, 20(3),585-602.

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603.

Garaigordobil, M., Martínez y Fernández, (2015). Spanish parenting styles and antisocial behavior in adolescents. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.(Chap.8; 137-150)

García, F. (2015). *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Publishers.

García, F. y Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialization style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years [¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años]. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.

García, F. y Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (Vol. 7, pp.419-433). Dordrecht, Netherlands.

García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

García, F.(2015). *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-being*. New York: Nova Publishers.

García, Fernández-Doménech, Veiga, Roser, Serra y Musitu (2015) In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Garg, R., Levin, E., Urajnik, D. y Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36, 653-661.

Garrido, V. (1997). *Principios de criminología*. Valencia: Torant le Blanch.

Garrido, V. (2005). *Los Hijos Tiranos: El Síndrome del Emperador*. Barcelona: Ariel.

Garrido, V. (2005a). *Qué es la psicología criminológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Garrido, V. y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia:el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Gauze, G., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.

Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson y K. R. Bush (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 303-327). New York: Springer-Verlag.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Gecas, V. y Seff, M. (1990). Families and adolescent: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.

Gelles, R. J., y Cornell, C. P. (1985). *Intimate violence in families*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.

Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid, Alianza.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.

Gil, J., García, E., y Rodríguez, G. (2001). *Análisis discriminante*. Madrid: Editorial La Muralla.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice, psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

González, M. E. (2004). El análisis sociológico de la familia actual. En A. Poyatos (Coord.). *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 15-45). Valencia: Nau Llibres.

Goode, W. J. (1964). *The Family*. New York: Prentice-Hall.

Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA; Stanford University Press.

Gough, E.K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.

Greenberger, E. Chen, C. y Beam, M. R. (1998). The role of "very important" non-parental adultes in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.

Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.

Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1985). La disciplina familiar y su relación con la autoestima, rendimiento escolar y adaptación social. *Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional*, N° 4, Febrero.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.

Hamilton, S. F. y Darling, N. (1996). Mentors in adolescents' lives. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton (dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.

Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered parents: A new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (eds.), *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.

Hernández, J. y López, A. (2001). *La familia ante el cambio social. Actitudes, prospectiva y nuevos retos*. Valencia: Nau Llibres.

Herrero, J. B., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *IV Encuentro de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (pp. 231-252) NJ: Erlbaum.

Hokoda, A., Martin del Campo, M. A., & Ulloa, E. C. (2012). Age and Gender Differences in Teen Relationship Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(3), 351-364.

Holmbeck, G. N. (1996). A model of family relational transformations during the transition to adolescence: Parent adolescent conflict and adaptation. En J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 167-199). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (ed.): *Handbook of parenting. Vol. 1. Children and Parenting* (pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hong, J. S., Kral, M. J., Espelage, D. L., y Allen-Meares, P. (2012). The social ecology of adolescent-initiated parent abuse: A review of the literature. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(3), 431-454.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2010). Child-to-parent violence: Profile of abusive adolescents and their families. *Journal of Criminal Justice*, 38(4), 616-624.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio parental es bidireccional? *Anales de psicología*, 27(2), 265-277.

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). El perfil psicológico de los menores denunciados por violencia filio-parental. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 9, 1-19.

Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Imbolter, N., Zadeh, Z. Y. y Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: the mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 12, 1811-1826.

Infante, E. (2001). *El conflicto en parejas de doble ingreso: Identificación y comprensión de las relaciones trabajo-familia*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Dir.: Manuel Marín.

Inglehart, R. (1990). *Culture shift*. Princeton: Princeton University Press.

Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.

Jackson, A. E., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En L Verhofstadt-Denève y. Kienhorst y C. Braet (eds.): *Conflict and development in adolescence* (pps. 1-12). Leiden University: DSWO Press.

Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.

Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.

James, W. (1890). *The principles of psychology, vol. 1*. New York: Henry Holt.

Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor (ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.

Johnson, H. D., LaVoie, J. C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.

Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Kelly, C. y Goodwin, G. (1983). Adolescents perception of three styles of parental control. *Adolescence*, 18, 567-571.

Kennair, N. y Mellor, D. (2007). Parent abuse: a review. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 203-219.

Kennedy, T. D., Edmonds, W. A., Dann, K. T. J., y Burnett, K. F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520.

Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a central Illinois county. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.

Kim, J. E., Hetherington, E. M. y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70 (5), 1209-1230.

Klecka, W. R. (1980), *Discriminant Analysis* (No. 19). London: Sage.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. En D.A. Goslin, *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. En L. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (eds.), *Conflict and development in adolescence*, p. 1-12. Leiden University: DSWO Press.

Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.

Krappmann, L. (1996). The development of diverse social relationships in the social world of childhood. En A.E. Auhagen, y M. von Salisch (eds.), *The diversity of human relationships* (pp. 36-58). New York: Cambridge University Press.

Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 317-337.

Kroger, J., y Haslett, S. J. (1991). A comparison of ego identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. y Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.

Kuczynski, L. y Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (eds.): *Parenting and children's internalization of values* (pp. 399-414). New York: John Wiley y Sons.

Lackovic-Grgin, K. y Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 100, 839-846.

Lam, C. B., Solmeyer, A. R., y McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 41(12), 1657-1670.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.

Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E. y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.

Levine, L. E. y Munsch, J. (2010). *Child development: An active learning approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lévi-Strauss (1949). *Structures elementaires de la parente*. París: PUF.

Leyton, I. A. R. y Toledo, F. I. (2014). A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto. Doctoral dissertation, Universidad de Chile.

Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dir.: Gonzalo Musitu.

Lila, M. S. y Musitu, G. (2002). *Family stress, family functioning and adolescent adjustment*. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Oxford.

Linares, M. C. G., Rusillo, M. T. C., Cruz, M. J. T., Fernández, M. V. C. y Arias, P. F. C. (2011). Parenting practices and internalizing and externalizing problems in Spanish

adolescents [Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles]. *Psicothema*, 23, 654-659.

Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26 (4), 447-457.

Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.

Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.

Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J.L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254.

Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, (en línea), nº 2. (http://club.idecnet.com/~moruena/indice_articulos_2.htm).

Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.): *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Mahoney, A., Donnelly, W. O., Lewis, T., y Maynard, C. (2000). Mother and father self-reports of corporal punishment and severe physical aggression toward clinic-referred youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 266-281.

Mahwah, Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Marcia, J.E. (1989). Identity and self-development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson y J. Brooks-Gunn, *Enciclopedia of adolescence*. New York: Garland.

Margolin, G. y Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.

Markus, H. R., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables familiares y escolares. Proyecto de Investigación*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Dir. Gonzalo Musitu. Valencia.

Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. In E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp.71-96). Madrid: Síntesis.

Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-259.

Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14 (2-3), 235-250.

Martínez, M., Estévez, E., Jiménez, T. y Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del psicólogo*. Vol.36 (2), pp. 3-13. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2615.pdf>

Martínez, S. L., Estévez, E., y Crespo, J. L. C. (2013). Factores Individuales y Familiares de Riesgo en casos de Violencia Filio-parental. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, (52), 239-254.

McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.

McGee, R., Williams, S., Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95, 491-503.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.

Mead, M. (1958). *Growing-up in New Guinea*. New York: Mentor Book.

Megías, E. (2004). Padres e hijos: encuentros y desencuentros. Conflictos familiares y problemas de los hijos. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Megías, E. (2005). Del “pasotismo a la “res pública”: los adolescentes como ciudadanos. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid

Miranda, A. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Miranda, A. (2005). Socialización familiar, pese a todo. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid

Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València Dirs.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine.

Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.

Molpeceres, M., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 199-217.

Montemayor, R. y Hanson, E. (1985) A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence*, 5, 23-30.

Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.

Morán, N. (2013). *Padres víctimas de abuso por parte de sus hijos: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un programa de intervención psicológica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.

Motrico, E., Fuentes, M. J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.

Muñiz, M. (2016). *Violencia Virtual y Ajuste Psicosocial en la Adolescencia desde la perspectiva de género* (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Musitu, G. (coord.) (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI*. México D.F: Trillas

Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.

Musitu, G. y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1985). *Disciplina familiar, rendimiento académico y autoestima*. Madrid: Boletín AEOEP.

Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: Formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.

Musitu, G. y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.

Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Musitu, G., Suárez-Relinque, C. y Del Moral, G. (2015). Estilos de socialización parental y violencia escolar en adolescentes. Universidad Pablo de Olavide. Informe de Investigación .

Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.

Musitu, G.; Román, J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.

Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

Noller, P. y Callan V. (1991). *The adolescents in the family*. London: Routledge.

Nye, F. I., Bahr, S., Carlson, J. E., Gecas, V., McLaughlin, S. y Slocum, W. L. (1976). *Role structure and analysis of the family*. Beverly Hills: Sage.

Oliva, A. y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.

OMS, (1996). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Catalogación por la Biblioteca de la OPS Organización Panamericana de la Salud Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen Washington, D.C.: OPS, © 2002

Orizo, F. A. y Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.

Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Editorial Antonio Machado Libros. Madrid, España.

Pagani, L. S., Larocque, D., Vitaro, F. y Tremblay, R. E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 215–223.

Pagani, L.S., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, M. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 28(6), 528-537.

Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

Palmonari, A. (1993). *Psicología dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Pardeck, J.A. y Pardeck, J.T. (1990). Family factors related to adolescent autonomy. *Adolescence*, 25, 311-319.

Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 15, 215-231.

Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.

Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dirs.: Isabel Balaguer y M^a Luisa García-Merita.

Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.

Paterna, C., Martínez, M. C. y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.

Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A., y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 23(2), 90-100.

Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: a social interaction perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (eds.): *Parenting and children's internalization of values* (pp. 193-226). New York: John Wiley y Sons.

Paulson, M. J., Coombs, R. H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2), 121-133.

Paulson, M.J., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5, 121-133.

Pedrero, E.; Rodríguez, M.T. y Ruiz, J.M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24(2), 139-152.

Peek, C.W., Fischer, J. L. y Kidwell, J. S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 1051-1058.

Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental. Un fenómeno emergente. *Revista de la FEATF "Mosaico"*, Monográfico: Violencia filio-parental: padres maltratados por sus hijos, 36, 8-9.

Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes, Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 21, 69-90.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Puf.

Piaget, J.(1972). Intellectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.

Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.

Pittman, L. D. y Chase-Lansdale, P. L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 199-224

Pohar, M., Blas, M., y Turk, S. (2004). Comparison of logistic regression and linear discriminant analysis: a simulation study. *Metodoloski zvezki*, 1 (1), 143.

Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. Málaga: IC Editorial.

Povedano, Monreal, Cuesta, Muñoz, Moreno y Musitu, (2015). spanish parenting styles and teen dating VIOLENCE. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact*

on childhood health and well-being. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.(Chap.11 ; pp183-192)

Ramírez, M. (2003). *Cuando los padres se separan*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rechea, C. y Cuervo, A.L. (2010). Menores agresores en el ámbito familiar. Un estudio de casos. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3, 353-375.

Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. y García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416.

Rodríguez-Tomé, H. (1997). Maduration biologique et changements psychologiques à l'adolescence. En H. Rodríguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: Puf.

Rojas Marcos, L. (1994). *La pareja rota*. Madrid: Espasa Calpe.

Romero, M., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación desde la justicia de menores denunciados por sus padres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores: pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa Calpe.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Routt, G. y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 20(1), 1-19.

Rudy, D. y Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.

Scales, P. C. y Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda. *Journal of Early Adolescence*, 16, 365-389.

Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. y Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 71-94.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646-662.

Schwarz, J.C., Barton-Henry, M.L. y Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.

Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press.

Sempere, M., Losa del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2007). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2005). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Àmbit social i criminològic. Centre D'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Serrano, Á. y Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint.

Shavelson, R. , Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationships with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-145.

Simón, M. I. (2000). *El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista*. Tesis Doctoral Universidad de La Laguna. Dir.: Beatriz Triana.

Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D. y Elder, G. H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: a growth curve analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 63-79.

Skiba, R., Morrison, G., Furlong, M. y Cornell, D. G. (2013). *Issues in School Violence Research*. London: Routledge.

Skolnick, A. (1997). The triple revolution: Social sources of family change. En S. Dreman (Ed.): *The family on the threshold of the 21st century. Trends and Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development : a critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.

Sorribes, S. (2002). La percepción parental y filial de las técnicas disciplinares y su generalización a las relaciones entre iguales. Tesis doctoral. Universidad de Castellón de la Plana. Dir.: Rosa Ana Clemente y Francisco Juan García.

Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30 (5), 624-632.

Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Steinberg, L. (1985). *Adolescence*. New York: Knopf.

Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (eds.): *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? In J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 71-78). San Francisco: Jossey-Bass.

Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

Steinberg, L. y Silk, J. (2002). Parenting adolescents. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 1. Children and parenting*. Mahwah Erlbaum.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M. y Brown, B. B. (1992). Ethnic-differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. D. y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.

Stone, C.P. (1977). Personal acts. *Symbolic Interaction*, 1, 2-19.

Stuijzfand, S., de Wied, M., Kempes, M., van, d. G., Branje, S., y Meeus, W. (2016). Gender differences in empathic sadness towards persons of the same- versus other-sex during adolescence. *Sex Roles*, 75(9-10), 434-446.

Suárez, C., Del Moral, G., Martínez, B. y Musitu, G. (2015). Spanish Parental Socialization Styles, School and Child-To-Parent Violence. En F. García (Coord.)

Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being (pp. 139-150). New York: Nova Science Publishers.

Suárez-Relinque, C., del-Moral-Arroyo, G., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2015). Spanish parental socialization styles, school and social to parent violence. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.(Chap.10, 166-177)

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.

Ulman, A. y Strauss, M. A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.

Ulman, A. y Strauss, M.A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.

Usmiani, S. y Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescent*, 26, 45-62.

Valois, R. F., MacDonald, J. M., Bretous, L., Fischer, M. A., y Drane, J. W. (2002). Risk factors and behaviors associated with adolescent violence and aggression. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 454-464.

Van Aken, M. A y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Villalobos, J. A., Cruz, A. V., Sánchez, P. R. (2004). Parental styles and psychosocial development in High-School students. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.

Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991). Stage transitions in moral reasoning: a longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 27 (2), 330-337.

Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent an peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), 1033-1048.

Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child–parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22, 563-574.

Wark, G. R. y Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32 (2), 220-230.

Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.

White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender*. New York: Academic Press

White, J. y Schnurr, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach, y A. J. Marsella (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (International and Cultural Psychology, pp. 51-73). New York, NY: Springer Science+Business Media.

Williams, J. M., y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of adolescence*, 22 (1), 157-171.

Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon y Schuster.

Windle, M. y Mrug, S. (2009). Cross-gender violence perpetration and victimization among early adolescents and associations with attitudes toward dating conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 429–439.

Wolfradt, U., Hempel, S. y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, despersonalization, anxiety and doping behaviors in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

Worsley, P. (1977). *Introducing sociology*. Harmondsworth: Penguin.

Wrong, D. H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. New York: Free Press.

Youniss, J. y Smolar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, father and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

ANEXO I

INSTRUMENTOS

Anexo I. Instrumentos

Escala de socialización parental
Escala de violencia filio-parental
Escala de empatía
Escala de soledad
Escala de socialización en la red
Escala de satisfacción con la vida
Escala de ideación suicida
Escala de evaluación de la sintomatología depresiva
Escala de estrés percibido
Escala de malestar psicológico de Kessler
Escala de alexitimia
Escala clima familiar
Escala de comunicación padres-adolescente
Escala de clima escolar
Escala de actitud hacia la autoridad institucional
Escala de reputación social

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que forman parte de tu vida en la familia. En estas situaciones tus padres pueden responder de diferentes maneras. Lee atentamente las preguntas y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas. Lo que más vale es la sinceridad.

Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4 (1 es igual a nunca; 2 es igual a algunas veces; 3 es igual a muchas veces; 4 es igual a siempre). Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.

Ejemplo:

1. Si recojo la mesa	Me muestra cariño	Se muestra indiferente
	3	2

Has contestado 3 en el apartado "Me muestra cariño", que quiere decir que tu padre o tu madre te muestra cariño MUCHAS VECES cuando tú recoges la mesa.

Has contestado 2 en el apartado "Se muestra indiferente", que quiere decir que tu padre o tu madre ALGUNAS VECES se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.

Como ves, debes rellenar con un número cada una de las casillas que se te presentan para cada frase. Para cada una de las frases que te planteamos valora la reacción de tu PADRE y luego la de tu MADRE en función de estas expresiones:

ME MUESTRA CARÍO: quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso/a de tí, te da un beso, un abrazo o cualquier otra muestra de cariño.

SE MUESTRA INDIFERENTE: quiere decir que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de tí ni de lo que haces.

HABLA CONMIGO: cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona por qué no debes volver a hacerlo.

LE DA IGUAL: significa que sabe lo que has hecho y, aunque considere que no es adecuado, no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.

ME RIÑE: quiere decir que te riñe por las cosas que están mal.

ME PEGA: quiere decir que te golpea o te pega con la mano o con cualquier objeto.

ME PRIVA DE ALGO: es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa; encerrarte en tu habitación o cosas parecidas.

En primer lugar, responde en función de cómo reacciona en general TU MADRE ante estas situaciones. Recuerda que debes rellenar con un número de 1 a 4 cada casilla que se presenta para cada frase.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Muchas veces	4 Siempre
---------	---------------	----------------	-----------

MI MADRE:

SP1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra Indiferente			
SP2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el instituto	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP5. Si llego a mi casa con buenas notas del instituto	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP6. Si ando sucio y desaseado	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP7. Si me porto adecuadamente (bien) en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona o en la calle	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP9. Si traigo a casa un informe de mala conducta o suspenso del instituto	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP10. Si cuando me dan permiso de salir de noche llego a	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			

la casa puntualmente					
SP11. Si me voy de la casa para ir a algún lugar, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo, viendo la televisión o en Internet.	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en clase	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP14. Si cuido mis cosas y voy limpio/a y aseado/a al instituto o a otro lugar	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa (para comer, hacer tareas, llegar a casa)	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP20. Si me enfado mucho y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha dado (concedido)	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP21. Cuando no como la comida que me sirven en la mesa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual

SP22. Si mis amigos o cualquier persona le dicen que soy buen compañero/a	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del instituto diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en el instituto	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP26. Si soy desobediente	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP27. Si como todo lo que me sirven en el plato	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP28. Si no falto nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido, molesto o me porto mal	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

ESCALA DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

A continuación vas a ver unas frases que describen situaciones vividas con TU madre y con TU padre. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

0- Nunca
1- Pocas veces
2- Algunas veces
3- Bastantes veces
4- Muchas veces

	Amimadre	Amipadre
Grito o he gritado a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Insulto o he insultado o dicho palabrotas a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Amenazo o he amenazado con golpear a mis padres, pero no lo he hecho	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Abofeteo, golpeo o he abofeteado o golpeado a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Pego o he pegado a mis padres con algo que podía dolerles.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Doy patadas, muerdo o he dado patadas o mordido a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Robo o he robado dinero a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Utilizo o he utilizado tarjeta de crédito de mis padres sin su consentimiento...	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Compro o he comprado cosas y las he cargado a la cuenta..... de mis padres sin su consentimiento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Chantajeo a mis padres para conseguir lo que quiero.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

ESCALA DE EMPATÍA

A continuación, vas a leer una serie de frases que tratan sobre las emociones. Debes contestar si estás "muy en desacuerdo", "algo en desacuerdo", "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "algo de acuerdo" o "muy de acuerdo" con las frases.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho.	1	2	3	4	5
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	1	2	3	4	5
3. Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien.	1	2	3	4	5
4. Siento miedo cuando veo una buena película de terror.	1	2	3	4	5
5. Conecto con facilidad con los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
6. Me resulta difícil saber cuando mis amigos están asustados.	1	2	3	4	5
7. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar.	1	2	3	4	5
8. Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto.	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien se siente "hundido" puedo entender fácilmente cómo se siente.	1	2	3	4	5
10. Normalmente, puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados.	1	2	3	4	5
11. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la televisión o en el cine.	1	2	3	4	5
12. Puedo entender cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	1	2	3	4	5
13. Ver a una persona enfadada no me afecta.	1	2	3	4	5

14. Puedo, por lo general, adivinar cuando la gente se siente alegre.	1	2	3	4	5
15. Cuando mis amigos tienen miedo yo también suelo sentir miedo.	1	2	3	4	5
16. Puedo darme cuenta rápidamente si un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5
17. A menudo me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
18. No siento nada cuando mis amigos son infelices.	1	2	3	4	5
19. Normalmente, no me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
20. Tengo dificultades para saber cuando mis amigos están felices.	1	2	3	4	5

ESCALA DE SOLEDAD

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes. Para ello marca uno de los cuatro números que Astérix te recuerda:

Por ejemplo: *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?*

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

- Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia sientes que te falta compañía ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia te sientes solo/a ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de tí ----- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean -- 1 2 3 4
- Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa ----- 1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado/a y unido/a a otra gente ----- 1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a ----- 1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes ----- 1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien ----- 1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás ----- 1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas ----- 1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende ----- 1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a ----- 1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo 1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar ----- 1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda ----- 1 2 3 4

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas sobre la vida. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Por ejemplo: *Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.*

Si estás “Muy de acuerdo” con esta frase marca el 1. Si estás “Muy de acuerdo” marca el 4.

¡Recuerda!:

Muy de acuerdo 1	En de acuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------	--------------------	-----------------	---------------------

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.-----	1	2	3	4
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.-----	1	2	3	4
3. No estoy contento/a con mi vida.-----	1	2	3	4
4. Si pudiera vivir mi vida a través, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora--	1	2	3	4
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida-----	1	2	3	4

ESCALA DE IDEACIÓN SUICIDA

Las siguientes afirmaciones describen formas en que el agente actúa o se siente. Por favor leee cada una y marca el número de días (de 0 a 7 días) que te sentiste así en **la última semana** (por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

1. DURANTE LA SEMANA PASADA:	0	1-2	3-4	5-7	
a) No podía "seguir adelante"	1	2	3	4	
b) Tenía pensamientos sobre la muerte	1	2	3	4	
c) Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto/a	1	2	3	4	
d) Pensé en matarme	1	2	3	4	

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO**

MES. Responde por favor **rodeando**

con un círculo la respuesta que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces deprimido, rodea el 3 en la pregunta 3.

Lo más adecuado es **responder sin pensar demasiado**, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
--------------------	--------------------------	---------------------------	----------------------

1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos-----	1	2	3	4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo-----	1	2	3	4
3. Me sentí deprimido-----	1	2	3	4
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo-----	1	2	3	4
5. No dormí bien-----	1	2	3	4
6. Disfruté de la vida-----	1	2	3	4
7. Me sentí triste-----	1	2	3	4

ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor **rodeando con un círculo la respuesta** que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido mucho/a veces con fiado/a para solucionar tus problemas, rodea el 3 en la pregunta 3. Lo

Lo más adecuado es **responder sin pensarlo demasiado**, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida	1	2	3	4
2. Me he sentido con fiado en mi capacidad para solucionar problemas personales	1	2	3	4
3. He sentido que las cosas se seguían su ritmo	1	2	3	4
4. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas	1	2	3	4

ESCALA DE MALESTAR PSICOLÓGICO DE KESSLER

(K 10)

Adaptación al castellano Grupo Lisis 2011 (UANL)

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente actúa o se siente. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes (Por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

En el último mes	Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
1. ¿Con qué frecuencia te has sentido cansado, sin alguna buena razón?					
2. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso?					
3. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso que nada te podía calmar?					
4. ¿Con qué frecuencia te has sentido desesperado?					
5. ¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto o intranquilo?					
6. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan impaciente que no has podido mantenerte quieto?					
7. ¿Con qué frecuencia te has sentido deprimido?					
8. ¿Con qué frecuencia has sentido que todo lo que haces representa un gran esfuerzo?					
9. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?					
10. ¿Con qué frecuencia te has sentido un inútil?					

ESCALA DE ALEXITIMIA

Por favor, responde a una serie de cuestiones respecto a cómo te sientes. Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que piensas al respecto.

1	2	3	4	5	6
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

AL1	A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6
AL2	Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6
AL3	Tengo sensaciones físicas que los demás no pueden entender (por ejemplo, los médicos).	1	2	3	4	5	6
AL4	Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente.	1	2	3	4	5	6
AL5	Cuando tengo un problema quiero saber su origen y no sólo hablar sobre él.	1	2	3	4	5	6
AL6	Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado/a o enojado/a.	1	2	3	4	5	6
AL7	A menudo me siento confundido/a con las sensaciones que experimento.	1	2	3	4	5	6
AL8	Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden así.	1	2	3	4	5	6
AL9	Tengo sentimientos que casi no puedo identificar.	1	2	3	4	5	6
AL10	Es importante entender mis emociones, o entender cómo me siento.	1	2	3	4	5	6
AL11	Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas.	1	2	3	4	5	6
AL12	La gente me dice que exprese más mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6
AL13	No sé qué pasa dentro de mí.	1	2	3	4	5	6
AL14	A menudo no sé por qué estoy enfadado/a.	1	2	3	4	5	6
AL15	Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos.	1	2	3	4	5	6
AL16	Prefiero ver programas de TV divertidos en vez de películas que cuentan problemas de otras personas.	1	2	3	4	5	6
AL17	Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos.	1	2	3	4	5	6
AL18	Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos.	1	2	3	4	5	6
AL19	Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales.	1	2	3	4	5	6
AL20	Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos.	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE CLIMA FAMILIAR

En esta página vas a leer algunas de las frases que describen situaciones que pueden ocurrir en la familia.

Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la V (VERDADERO) si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la F (FALSO) si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

Por ejemplo: *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción V.

Si crees que esto no pasa nunca en tu familia, marca F.

Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

¡Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que lo importante es conocer tu opinión!

1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente los unos a los otros	V	F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos	V	F
3. En nuestra familia reñimos mucho	V	F
4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”	V	F
5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos	V	F
6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados	V	F
7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa	V	F
8. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo	V	F
9. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo	V	F
10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión	V	F
11. En mi casa comentamos nuestros problemas personales	V	F
12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados	V	F
13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario	V	F
14. En casa, si alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más	V	F

15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras	V	F
16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a las otras	V	F
17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado	V	F
18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes	V	F
19. En mi familia hay poco espíritu de grupo	V	F
20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente	V	F
21. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz	V	F
22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros	V	F
23. Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos	V	F
24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros	V	F
25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros	V	F
26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	V	F
27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz	V	F

ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTE

A continuación vas a encontrar unas frases que describen la **relación con TU madre y con TUpadre**. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos. Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que **reflejen tu opinión personal**. Te recomendamos que empieces por MI MADRE. Cuando acabes, sigue con MI PADRE.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	MI MADRE	MI PADRE
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Suelo creerme lo que me dice	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Me presta atención cuando le hablo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Me dice cosas que me hacen daño	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Nos llevamos bien	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Si tuviese problemas podría contárselos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Le demuestro con facilidad afecto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Cuando estoy enfadado/a, generalmente no le hablo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Le digo cosas que le hacen daño	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Intenta comprender mi punto de vista	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propia madre
☐ Mi madrastra
☐ Otra mujer que cuida de mí

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propio padre
☐ Mi padrastro
☐ Otro hombre que cuida de mí

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que forman parte de tu vida en la familia. En estas situaciones tus padres pueden responder de diferentes maneras.

ESCALA DE CLIMA ESCOLAR

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen **cosas que pueden suceden en tu colegio o instituto**.

Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca VERDADERO (V)

Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca FALSO (F)

Por ejemplo: *Los/las alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase:*

Si crees que esto ocurre en tu colegio o instituto siempre o casi siempre, señala la opción V.

Si crees que normalmente no ocurre, marca la F.

Si consideras que ocurre en la mayoría de las clases, pero no en todas, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

1. Los/las alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase		
2. En clase, los/las alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros		
3. Los/las profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás		
4. Los/las alumnos/as de esta clase están en las nubes		
5. Los/las alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as		
6. Los/las profesores/as muestran interés personal por los/las alumnos/as		
7. A menudo los/las alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase		
8. En esta clase se hacen muchas amistades		
9. Los/las profesores/as parecen amigos más que una autoridad		
10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los/las profesores/as		
11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad		
12. Los/las profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los/las alumnos/as		
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase		
14. En esta clase a los/las alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos		
15. A veces, los/las profesores/as "avergüenzan" al/a la alumno/a por no saber las respuestas		
16. Muchos/as alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos		
17. A los/las alumnos/as les gusta ayudarse unos/as a otros/as para hacer sus deberes		

18. Los/las profesores/as hablan a los/las alumnos/as como si se trataran de niños/as pequeños/as		
19. A veces, los/las alumnos/as presentan a sus compañeros/as algunos trabajos que han hecho		
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los/las profesores/as buscan tiempo para hacerlo		
21. En clase, los/las alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí		
22. En esta clase muchos/as de los/las alumnos/as parecen estar medio dormidos		
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre		
24. Los/las profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los/las alumnos/as		
25. En clase, a veces, los/las alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta		
26. En esta clase hay algunos/as alumnos/as que no se llevan bien		
27. Los/las profesores/as no confían en los/las alumnos/as		
28. A los/las alumnos/as realmente les agrada esta clase		
29. Algunos/as compañeros/as no se llevan bien en clase		
30. En clase, los/las alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen		

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

En esta página vas a encontrar una lista de opiniones, relacionadas con la escuela, los profesores, la ley, la policía...Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones, rodeando el número que mejor ajuste a tu opinión personal, siguiendo la siguiente numeración del 1 al 4.

1 Nada de acuerdo	2 Algo de acuerdo	3 Bastante de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
----------------------	----------------------	--------------------------	----------------------------

1. Los profesores son justos a la hora de evaluar	1	2	3	4
2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos	1	2	3	4
3. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie	1	2	3	4
4. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes	1	2	3	4
5. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía	1	2	3	4
6. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores	1	2	3	4
7. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos	1	2	3	4
8. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos	1	2	3	4
9. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela	1	2	3	4

ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

Las frases que encontrarás a continuación describen **cosas que los demás piensan de tí o cosas que te gustaría que los demás pensasen de tí**. Por favor, lee todas las frases con atención y marca la casilla que mejor se ajuste a tí.

Por ejemplo: *soy popular y querido/a entre mis compañeros/as.*

En la primera columna, deberás marcar un 4 (siempre) si crees que los demás siempre piensan que eres popular y querido entre tus compañeros.

En la segunda columna, deberás marcar un 4 (siempre) si te gustaría que los demás siempre pensasen que eres una persona popular y querida.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

	LOS DEMÁS PIENSAN QUE:				ME GUSTARÍA QUE LOS DEMÁS PIENSEN QUE:			
1. Soy popular y querido/a entre mis compañeros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Soy un/a chico/a rebelde.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Soy una buena persona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Me llevo bien con los demás.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Me salto las normas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Provoco líos y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Hago cosas en contra de la ley.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Soy un/a líder.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Tengo “mala” fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Soy “un/a chico/a duro/a”.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Se me pueden contar secretos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Soy un/a “matón/mantona” (alguien que intimida, amenaza, insulta o pega a los demás)	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Me meto en problemas con la policía.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Tengo buena fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Me va a ir bien en la escuela.....	1	2	3	4	1	2	3	4

